

Min virkelighet

*Hvordan opplever elever som er henvist PPT på grunn av
problematferd sin skolehverdag?*

Intervju med 6 elever i ungdomsskolen

Grete Djupvik Smedsrud



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2007

Sammendrag

Tittel

”Min virkelighet”

Bakgrunn for valg av tema

Elevperspektivet, og elevens egen opplevelse er tema for denne oppgaven. De elever jeg har intervjuet er henvist PP-tjenesten på grunn av problematferd. Det er deres opplevelser av egen skolehverdag jeg ønsker å formidle og belyse i min oppgave.

Elever som er beskrevet å ha problematferd, og som i tillegg er henvist PP-tjenesten på grunn av det, har hatt opplevelser og erfaringer i sin skolekarriere som jeg ser som svært viktig og interessant å belyse og løfte fram. Foreldre og fagfolk i skole og hjelpeapparatet ønsker å forstå og hjelpe elevene. Det settes i verk ulike metoder med bakgrunn i ulike teoretiske ståsted. Men allikevel skjer det ofte lite endring.

Problemstilling

”Hvordan opplever elever som er henvist PPT på grunn av problematferd, sin skolehverdag?”

En intervjuundersøkelse av seks elever i ungdomsskolen

Metode

Jeg har i min undersøkelse benyttet en kvalitativ tilnærming til problemstillingen, og har intervjuet 6 elever i ungdomsskolealder. Elevene er fordelt over alle tre klassetrinnene. Elevene er henvist PPT på grunn av problematferd.

Intervjuundersøkelsen har fem hovedtemaer; ”Opplevelse av egne vansker”, ”Relasjon til lærer”, ”Relasjon til medelever”, Respekt og anerkjennelse” og ”Mestring og

tilrettelegging”. I drøftingsdelen har jeg valgt å la de samme fem temaene belyse problemstillingen og sett dem i forhold til den utvalgte teorien i oppgaven.

Resultat

Det er seks forskjellige elever som formidler hver sin opplevelse i denne undersøkelsen. Funnene viser at noen temaer og opplevelser er sammenfallende hos flere av dem. Når jeg skulle oppsummere funnene i undersøkelsen, utkrystalliserte det seg tre områder jeg ser som viktige faktorer for elever med problematferd. Det er deres ”Opplevelse av egne vansker”, ”Lærerens profesjonalitet” og ”Relasjonens betydning”.

Elevene har et ønske om å ikke være annerledes. De ønsker å være lik de andre elevene. De beskriver en følelse av å være stigmatisert og plassert inn i en rolle det er vanskelig å komme ut av. Dette er beskrivelser som kan vitne om en dårlig selvoppfatning. Allikevel beskriver de et positivt forhold til medelever, og flere uttrykker at det beste ved skolen er friminuttene og vennene.

Noen av elevene beskriver lærerne som profesjonelle og dyktige. De kan lytte og tar dem på alvor. Det er allikevel flest beskrivelser av episoder hvor lærerne ikke viser seg som profesjonelle klasseledere. Ved konflikter blir elevene sendt vekk og ut av klasserommet. Det beskrives få situasjoner hvor lærerne tar elevenes atferd på alvor, og går inn i et samarbeid med dem for å få til endring. Flere av elevene uttrykker at de opplever forskjellsbehandling, og at de ofte får skylda for det som går galt i klassen.

Det relasjonelle aspektet går igjen hos de aller fleste av elevene som en svært viktig faktor i livet i skolen. Elevene uttrykker et ønske om at lærerne skal ”se” dem og ”lytte” til dem i større grad enn de gjør.

Et godt grunnlag for en god relasjon skapes gjennom kontakt. Å være en profesjonell og autentisk lærer som tar ansvar for relasjonen er en utfordring, men en nødvendighet om man skal få til endring og utvikling i arbeidet med elever med problematferd.

Forord

Så er det siste punktum satt, og en lang og krevende skriveperiode er over. Det er godt å være i mål.

Det er mange som har bidratt til at mitt arbeid med masteroppgaven har vært mulig å gjennomføre. Takk til de 6 informantene som var villige til dele sine erfaringer, meninger og opplevelser med meg. Takk til min arbeidsgiver som har gitt meg muligheten til å ha en fleksibel veksling mellom jobb og studier.

En stor takk fortjener min veileder Hilde Larsen Damsgaard, som med sin klare tanke og imøtekommenhet har gitt meg inspirasjon gjennom hele prosessen.

Til slutt en stor takk til alle som har bidratt med oppmuntrende ord og heiarop underveis. Ingen nevnt, ingen glemt.

Vestfossen, august 2007

Grete Djupvik Smedsrud

Innhold

SAMMENDRAG.....	2
FORORD.....	4
INNHold.....	5
1. INNLEDNING.....	8
1.1 PRESENTASJON OG BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG DEF. AV SENTRALE BEGREPER.....	9
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	10
2. TEORETISK REFERANSERAMME.....	12
2.1 PROBLEMATFERD	12
2.1.1 Definisjoner.....	12
2.1.2 Alvorlighetsgrad og omfang.....	15
2.1.3 Ulike perspektiv på problematferd	16
2.2 RELASJONENS BETYDNING	21
2.2.1 Anerkjennelse.....	26
2.2.2 Selvoppfatning.....	27
2.3 LÆRERENS PROFESJONALITET	29
2.3.1 Lærersens væremåter.....	30
2.3.2 Konflikthåndtering.....	32
2.4 SOSIAL KOMPETANSE.....	34
3. METODE.....	37
3.1 VALG AV METODE / METODISK TILNÆRMING	37
3.2 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	38

3.2.1	<i>Fenomenologisk perspektiv</i>	40
3.2.2	<i>Hermeneutiske perspektiv</i>	40
3.2.3	<i>Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet</i>	41
3.3	PLANLEGGING OG UTPRØVING	42
3.3.1	<i>Utarbeidelse av intervjuguide</i>	43
3.3.2	<i>Utvalg av informanter</i>	44
3.3.3	<i>Utpøving</i>	46
3.4	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	46
3.4.1	<i>Faglige og etiske overveielser</i>	47
3.5	BEARBEIDING AV DATA	48
3.5.1	<i>Transkribering</i>	48
3.5.2	<i>Analyse</i>	49
4.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	51
4.1	OPPLEVELSE AV EGNE VANSKER.	51
4.2	RELASJON TIL LÆRER.....	58
4.3	RESPEKT OG ANERKJENNELSE	64
4.4	RELASJON TIL MEDELEVER	69
4.5	MESTRING OG TILRETTELEGGING.....	73
5.	OPPSUMMERING OG REFLEKSJON	76
5.1	REFLEKSJONER OG VIKTIGE FUNN.....	77
5.1.1	<i>Elevenes opplevelse av seg selv</i>	77
5.1.2	<i>Lærerens profesjonalitet</i>	78
5.1.3	<i>Relasjonens betydning</i>	79
5.2	VEIEN VIDERE.....	79

KILDELISTE	81
-------------------------	-----------

1. Innledning

1.1 Presentasjon og bakgrunn for valg av tema

Bakgrunn for valg av tema knytter seg til mitt arbeid som spesialpedagog i en PP-tjeneste. Her står jeg ofte overfor problemstillinger og utfordringer som er knyttet til relasjonen mellom lærer og elev. Gjennom mitt arbeid ute i skolene observerer jeg svært ulik praksis i de forskjellige klasserom og hos de ulike lærerne. Dette omfatter spesielt læreres relasjon til den enkelte elev, hvordan de snakker til dem, respekterer og anerkjenner dem. I min praksis møter jeg elever, foreldre og lærere som ofte har ulike opplevelser av virkeligheten, og i min undersøkelse har jeg valgt å ha fokus på ett av perspektivene, nemlig elevenes.

Juul og Jensen (2003) henviser til nyere spedbarns- og relasjonsforskning som har foregått flere steder i verden de siste 20 årene. En av konklusjonene i forskningen dreier seg om relasjonens prinsipielle kvalitet:

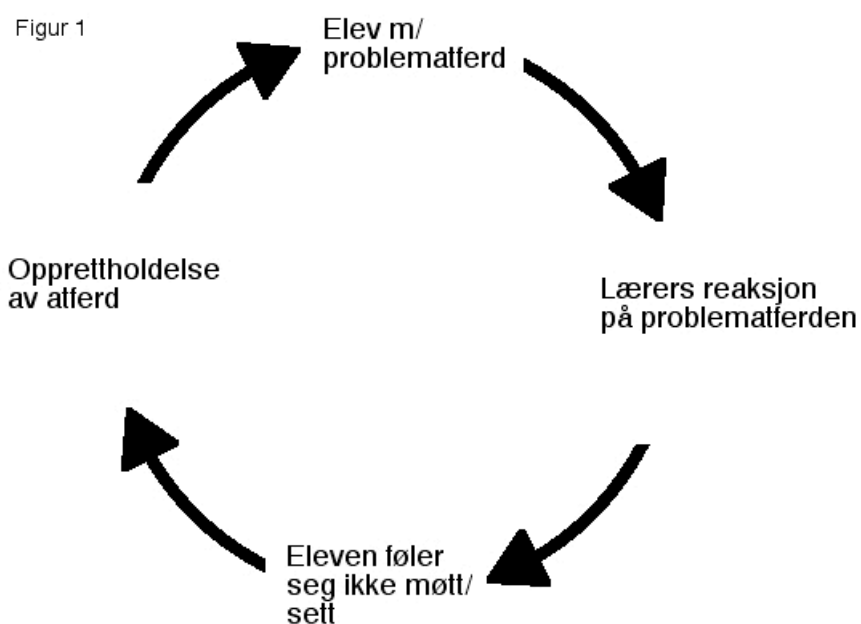
”Barnet trives og utvikles best i en subjekt-subjektrelasjon, det vil si i en relasjon der barnet oppfattes og behandles som et selvstendig subjekt (person) som kan være aktivt medskapende i sine relasjoner fra begynnelsen av” (s. 139).

Ogden (2004) har forsket mye i og på skolen. Han mener at elevene som gruppe har hatt vanskeligheter med å nå fram med sine synspunkter i debatten om hva som er viktig i skolen. Dette blant annet fordi de er en sammensatt gruppe som vanskelig kan tale med en stemme. Han sier forskningen ofte behandler dem som objekter, og mer sjelden som subjekter. De blir ofte betraktet som passive mottakere av skolens undervisning og forventninger. Ogden mener at elevperspektivet er viktig for å forstå hvorfor lærernes handlinger gir resultater eller ikke fører fram.

Hva er det som egentlig skjer i den norske skolen, i livet i klasserommene, blant alle lærerne og elevene? I min undersøkelse akter jeg å ha fokus på dette viktige

elevperspektivet. Jeg vil løfte fram elevenes stemme og deres opplevelse av egen skolehverdag.

Ut fra den erfaringen og det samarbeidet jeg har med skolen, lærerne og elevene der, har jeg laget meg et bilde av hvordan jeg ofte opplever deres skolehverdag.



Hensikten med min undersøkelse, er et ønske om større innsikt i og forståelse for elevenes verden. Dette for at jeg forhåpentligvis kan yte bedre hjelp til dem jeg er satt til å hjelpe gjennom mitt arbeid i PPT.

1.2 Problemstilling og def. av sentrale begreper

Problemstillingen i min oppgave lyder som følger:

”Hvordan opplever elever som er henvist PPT på grunn av problematferd, sin skolehverdag?”

En intervjuundersøkelse av seks elever i ungdomsskolen.

Jeg har et utvalg på seks elever. Jeg har valgt å ha fokus på disse elevenes livsverden og deres beskrivelser av sin skolehverdag. Jeg forventer å få fram vesentlige sider, perspektiv og beskrivelser som vil være grunnlag for min analyse og drøfting.

Mitt utvalg består av elever som er beskrevet å ha ”problematferd”. Begrepet ”problematferd” er grundig definert og beskrevet i kapittel 2. Dette er en gruppe elever som lett kan bli stigmatisert, og det er en sårbar gruppe. I jobben min er jeg jevnlig i kontakt med elever med problematferd, og min opplevelse er at denne gruppen blir lite hørt i skolen i dag. De er ofte definert inn i skolen som elever med vansker og de som lett kan lage støy og bråk. Lærerens forutinntatthet kan påvirke disse elevers opplevelse av skoledagen. Dette er en av grunnene til at jeg ønsker å høre gruppens egne beskrivelser av skoledagen sin.

Opplevelsesdimensjonen er en subjektiv og personlig dimensjon. Men den subjektive opplevelsen opptrer alltid i en kontekst. Røkenes og Hanssen (2006) beskriver begrepet som kontekstuell:

”Opplevelser inntreffer alltid i en sammenheng og forstås og gis mening i et intersubjektivt fellesskap med andre”(s. 48).

Med dette utgangspunktet blir opplevelsen å betrakte som en subjektiv opplevelse som er fortolket ut fra en kontekst, som i denne oppgaven vil si skolen.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgavens kapittel 2 omhandler den teoretiske referanserammen. Her vil ”problematferd” bli utdypet som begrep og fenomen. Det vil også bli presentert ulike definisjoner og teoretiske perspektiv. Jeg vil spesielt vektlegge det sosialøkologiske perspektiv. Dette med bakgrunn i mitt ønske om å utdype og få en bedre forståelse av det relasjonelle perspektiv i sammenheng med elever med problematferd. Men også fordi forskning har bidratt til dreining mot et sosialøkologisk perspektiv i forståelsen av problematferd (Nordahl m.fl., 2005).

Videre vil forståelsen av problematferd bli sett i lys av ulike temaer jeg ser som viktige når man skal kunne forstå fenomenet med utgangspunkt i det sosialøkologiske perspektiv. Det temaet jeg legger stor vekt på å beskrive er ”relasjonens betydning”. Dette temaet inkluderer for så vidt alle de andre temaene, og kan sees på som overbyggende. For å gjøre teorikapittelet mer oversiktlig har jeg allikevel valgt å beskrive relasjonens betydning som et eget kapittel med begrepene ”anerkjennelse” og ”selvoppfatning” som sentrale underpunkter. Videre vil jeg utdype temaet ”Lærerens profesjonalitet”, ”Lærerens væremåte”, ”Konflikthåndtering” og ”Sosial kompetanse”, og se disse temaene som viktige faktorer for å forstå elever med problematferd.

I kapittel 3 vil kriterier for og valg av metode bli beskrevet. Jeg vil videre gi en beskrivelse av det kvalitative forskningsintervju som metoden jeg har brukt, samt prosedyrer for gjennomføringen av studien og bearbeiding av datamaterialet.

I kapittel 4 vil utvalgte deler av intervjumaterialet bli presentert og drøftet opp mot teori.

I kapittel 5 vil jeg oppsummere, peke på interessante funn og komme med refleksjoner med tanke på hva jeg tenker er viktig for det videre arbeid med problematferd i skolen.

2. Teoretisk referanseramme

2.1 Problematferd

Begrepene problematferd og atferdsvansker skal i det følgende beskrives nærmere. I denne oppgaven vil begrepene bli brukt om hverandre, men være uttrykk for det samme.

Problematferd i skolen har vært et tema med varierende fokus i mange ti-år.

Forståelsen av hva problematferd er, og hvordan fenomenet beskrives, varierer ut fra hvilke teoretikere som definerer det, og hvilket perspektiv som er utgangspunkt for å forklare vanskene. I det følgende vil jeg gjøre rede for noen sentrale teoretiske tilnærminger til den problematiske atferden, hvor hovedfokus vil ligge på det sosialøkologiske perspektiv.

2.1.1 Definisjoner

Skolen som opplæringsarena skal forholde seg til og inkludere alle elever og gi dem et godt læringsmiljø. Stortingsmelding 30, Kultur for læring (2003 – 2004) referer til et økende omfang av atferdsproblemer i skolen. Det beskrives at atferdsvansker blant elever er et sammensatt fenomen som påvirkes av mange ulike faktorer og komponenter. Disse faktorene kan være manglende mestring av skolens forventninger og krav, mangelfull sosial kompetanse eller at elevene ikke får tilstrekkelig med utfordringer. Det skisseres videre faktorer som feilaktig bruk av autoritet og oppdragende tiltak. Av faktorer utenfor skolen nevnes elevenes omsorgs- og oppdragelsessituasjon i hjemmet som betydningsfulle (St.meld. 30, 2003 – 2004). De fleste årsaksfaktorer som nevnes er kontekstavhengige, og indikerer at problematferd kan oppstå, forsterkes eller vedlikeholdes i en sosial sammenheng. Dette betyr likevel ikke nødvendigvis at årsaken til problematferd ligger i konteksten. Det er mange individuelle forhold som kan skape vansker, men konteksten vanskene utspiller seg i, kan forsterke eller kompensere. Johannessen (1995) uttrykker noe av det samme når

hun sier at problematferd blir utviklet og vedlikeholdt ved hvordan omgivelsene svarer på dem, og at de må forstås i forhold til samspillet med omgivelsene. Dette perspektivet beskrives også av Ogden (2002) som sier at atferdsproblemer i skolen er sosialt definerte, og ikke et fenomen som eksisterer uavhengig av sosiale og kulturelle normer. Han definerer atferdsproblemer på følgende måte:

”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre” (Ogden, 2002, s.15).

Ogden har gjennom mange år gitt betydelige bidrag til arbeid med problematferd, og hans definisjon er mye benyttet i dagens skolemiljø. Definisjonen peker på at det ikke er allment aksepterte kriterier for hva problematferd er, men at de bestemmes ut fra gjeldende normer i det enkelte miljø og på den enkelte skole. Ogden (2004) sier skoler kan beskrives som summen av kjennetegnene ved elevene som går der. Han viser til den svenske skoleforskeren Gerhard Arfwedsson som har introdusert begrepet *skolekoden*. Det handler om hvordan skolens aktører oppfatter og uttrykker forhold som holdninger, forventinger, verdier og normer. Skolekoden som kommer til uttrykk ved den enkelte skole, er ikke synlig eller nødvendigvis bevisst, men den kan avleses av det som gjøres og sies ved skolen. Dette indikerer at de enkelte skoler og institusjoner fungerer svært forskjellig med hensyn til hva som blir beskrevet som problematferd innenfor det enkelte miljø. Det som blir beskrevet som problematferd et sted, kan bli akseptert og tolerert som normal atferd et annet sted. Ogden (2002) beskriver dette på sin måte når han sier at det finnes elever som har vansker i skolen, elever som skolen har vansker med og skoler med problemer. Han mener det er riktigere å si at problematferd er et resultat av samhandling med andre, enn som en egenskap ved eleven. Man må allikevel ha med seg de individuelle faktorene som en av mange bakgrunnsforståelser for utvikling av problematferd. Nordahl m.fl. (2005) henviser til Bower som har individfokuset når han definerer atferdsproblemer som:

”....manglende evne hos barnet til å etablere sosiale relasjoner, at han eller hun viser avvikende atferd og følelser i normale situasjoner, at han eller hun gjennomgående viser et nedstemt stemningsleie, samt tendens til psykosomatiske plager” (Bower sitert i Nordahl m.fl., 2005, s.32).

Bower definerer vansken til å være en konstitusjonell vanske hos barnet, uavhengig av konteksten rundt, som beskrives som normal. Aasen m.fl. (2002) refererer til Kirk som definerer atferdsvansker ut fra et utviklingspsykologisk og autoritativt perspektiv:

”Avvik fra aldersforventet atferd som klart forstyrrer eller hemmer barnets egenutvikling og/eller forstyrrer andres liv” (Kirk sitert i Aasen, 2002, s.33).

Kirk relaterer atferdsvansker til det man normalt kan forvente ut fra barnets alders- og utviklingsnivå. I tillegg vektlegger han at atferden ikke skal forstyrre andres liv. Her poengteres det kontekstuelle perspektiv som viktig og avgjørende i tillegg til det individuelle.

Nordahl m.fl. (2005) henviser til bl.a Bronfenbrenner og Klefbeck og Ogden som forfektet av en definisjon som har fått større og større gjennomslagskraft. De mener problematferd er et resultat av et ”disturbed ecosystem”, og at problematferd kan defineres som en ”dårlig match” mellom individ og kontekst. Denne beskrivelsen av problematferd fokuserer på samspillet mellom individet og dets omgivelser, det økologiske perspektiv, og betydningen av de kontekstuelle og læringsmessige betingelser (Nordahl m.fl., 2005).

Historisk sett har beskrivelser og definisjoner variert, delvis i takt med hvilke fokus som har dominert i den aktuelle tidsepoke. Overland (2007) sier at fellesbetegnelsen for alle definisjoner er at brudd på normer for akseptabel atferd vektlegges. Normene for hva som er akseptabel atferd i skole og samfunn endres over tid, og vil også påvirke hva som til enhver tid defineres som problematferd.

Det finnes ingen allment aksepterte klare skillelinjer for hva som er normalatferd, normale oppdragelsesutfordringer og hva som er avvikende og skadelige oppvekst- og læringsbetingelser (Sørli, 2000). Atferdsvansker er følgelig ikke et enhetlig begrep, og det finnes heller ikke en allment akseptert definisjon av begrepet. Definisjonene kan sammenlignes med et kontinuum hvor system, miljø, normer og verdier utgjør variabler opp mot alvorlighetsgraden av atferden.

2.1.2 Alvorlighetsgrad og omfang

Begrepet problematferd er ikke enhetlig. Det har en stor spennvidde fra de mer enkle disiplinproblemer til alvorlige atferdsvansker.

Sørli og Nordahl (1998) gjennomførte en studie av problematferd på barne- ungdoms- og videregående trinn i 1995. De lagde en inndeling av fenomenet som beskriver fire hovedtyper av problematferd:

- *Lærings- og undervisningshemmende atferd.* (blir lett distraheret, forstyrrer andre elever, er urolig og bråkete). Denne type atferd kan betraktes som disiplinproblemer, og er høyfrekvent atferd som forekommer ofte og omfatter mange elever. Denne atferden forekommer oftest i undervisningssituasjon, og beskrives å være kontekstavhengig.
- *Utagerende atferd.* (blir fort sint, fysiske eller verbale angrep på andre). Dette er den vanligste form for problematferd i skolen. Utagerende atferd sees oftest på barnetrinnet, og er hyppigst blant gutter.
- *Sosial isolasjon.* (er ensomme, deprimerte, alene i friminuttene). Denne type atferd er ikke alltid like merkbar for andre, men sosial isolasjon viser seg å være nesten like vanlig som utagerende atferd. Atferden øker gradvis med økende alder og skolestørrelse.
- *Antisosial atferd.* (handlinger som er i strid med gjengse normer og regler, destruktiv, etisk betenkelig, alvorlig regelbrudd). Denne type atferd kan ha betydelige negative konsekvenser for andre, og kan bli betraktet som destruktiv og etisk betenkelig. Antisosial atferd er lavfrekvent, og omfatter få elever.

Nordahl m.fl. (2005) viser til andre studier hvor denne inndeling har fått støtte, blant annet hos Ogden (1998), Lindberg og Ogden (2001), Jahnsen (2000) og Nordahl 2004. Inndelingen innbefatter både eksternalisert (utagerende) atferd og internalisert (innagerende) atferd, og den skiller mellom høyfrekvent og lavfrekvent problematferd.

Stortingsmelding 30. (2003–2004) hevder at omfanget av problematferd i skolen er økende. Også media gir oss dette inntrykket. Forskningsmiljøene er imidlertid usikre på om dette stemmer. Nordahl m.fl. (2005) viser til analyser av kriminalitetsutviklingen i vårt land. Den viser ingen bekymringsfull økning. Sørli (2000) konkluderer også med et relativt konstant omfang over de siste 10-15 årene når det gjelder mindre alvorlige atferdsproblemer og selvrapportert problematferd i skolen. Ogden (2002) på sin side viser til undersøkelser i Europa og Nord-Amerika som tyder

på at det har vært en økning i psykososiale problemer blant barn og unge, og at det er en liten økning av alvorlige atferdsproblemer.

Sørli og Nordahl (1998) gjennomførte sin studie blant 4. og 7. klassinger, samt første år i videregående skole. De fant at 11% av elevene i 4. og 7. klasse og 20% av elevene i første år på videregående skole hadde atferdsproblemer. I 2002–2003 gjorde de en tilsvarende studie med det samme måleinstrument og samme klassetrinn. Det viste seg at det var signifikant noe mindre problematferd i 2000–2003 enn i 1994–1995. Dette var gjeldende for både lærings- og undervisningshemmende atferd, sosial isolasjon, antisosial atferd, og særlig for utagerende atferd.

Det er vanskelig å konkludere eksakt i spørsmålet om det har vært en økning i problematferd over de siste ti-årene. Å foreta sammenligninger av studier er vanskelig fordi både vurderingskriterier og terskelen for vurdering endrer seg over tid (Ogden, 2002).

2.1.3 Ulike perspektiv på problematferd

Innenfor det spesialpedagogiske feltet har det gjennom tidene vært vekslende forklaringer og teorier i forhold til årsaker til barn og unges atferdsproblemer. De siste tiårene har det skjedd en tilnærming mellom teoriene, og en dreining i systemisk retning. Teoriene har blitt mer omfattende og differensierte, og man tenker seg i dag teorier som inkluderer både forhold i individet, familien, skolen, jevnaldringsgruppen og samfunnet utenfor individet. Forskning i feltet har bidratt til en multifaktorell forståelse av problematferd, og er en forklaring på denne tilnærmingen mellom teorier (Nordahl m.fl., 2005). Det å forstå problematferd er komplekst, og det er ofte mer sammensatt enn man tror. Et multifaktorelt perspektiv på problematferd er ikke det jeg vanligvis opplever i min praksis og i mitt samarbeid med skoler. Individfokuset er fortsatt ofte rådende i skolen og hjelpeapparatet rundt. Jeg har stilt meg spørsmål om dette er en av årsakene til at jeg i min praksis ser relativt mange barn og ungdom som får diagnosene Adhd, Add, Tourettes o.l. Det er ofte et ønske fra både foreldre og skole om å få svar på årsaken til vanskene. De ulike profesjoner og instanser uttaler

seg med bakgrunn i sin forståelse, og i skolen kan man spørre seg om det er et tegn på at de ønsker å plassere årsaken til vanskene hos elevene, og frita systemet rundt for ansvar. Endring av systemer tar tid, men behovet for et perspektivskifte i skole og hjelpeapparat i synet på problematferd er tilstede.

Ogden (2002) sier at atferdsproblemer vanligvis er multideterminerte, det vil si at de er et resultat av flere samvirkende forhold. Med samvirkende forhold forstås individuelle forhold knyttet til arv, gener, helse, følelser og tenkning, og miljømessige forhold knyttet til familie, venner, skole og annet sosialt nettverk. Disse forholdene og faktorene kan vi si utgjør elevens økosystem. Det vil altså være gjensidig påvirkning mellom individet og omgivelsene, innenfor det enkelte system, men også mellom de ulike systemene. Damsgaard (2003) sier at denne måten å tenke på er direkte knyttet til systemteori, hvor man mener at ting henger sammen. Mennesket inngår som et system i andre systemer som gjensidig påvirker hverandre.

Kurt Lewin er beskrevet som den første økologiske pedagog (Johannessen m.fl., 1994). Han tilhører en tradisjon som ser på atferd som et produkt av interaksjon mellom personen og omgivelsene. Urie Bronfenbrenner tilhører også denne tradisjon, og hans utviklingsøkologiske perspektiv ble presentert som et alternativ til utviklingspsykologien som hadde fokus på individet og dets egenskaper (Johannessen m.fl., 1994; Damsgaard 2003; Nordahl m.fl., 2005). En utviklingsøkologisk forståelse av problematferd, vil også ta i betraktning miljøer eller systemer utenfor elevens rekkevidde. Med dette menes for eksempel foreldrenes arbeidsplass, det formelle hjelpeapparatet og ulike kommunale instanser o.l. Disse systemene vil indirekte kunne påvirke elevens atferd og utvikling (Johannessen m.fl., 1994).

”Et slik multisystemisk perspektiv innebærer at vi i arbeidet med atferdsproblemer ofte må kartlegge flere sosiale systemers betydning for problemene som bidrar til å opprettholde og utvikle den negative atferden” (Nordahl m.fl., 2005, s.61).

Dette innebærer at barn og unge i noen sammenhenger kan vise en hensiktsmessig atferd, mens de i andre sammenhenger viser problematferd. Med utgangspunkt i denne forståelsen blir det derfor viktig å jobbe mot å endre strukturer og mønstre i de sosiale

systemene for å forebygge og korrigere problematferd (Nordahl m.fl., 2005). Et helhetlig og åpent perspektiv i forståelsen av problematferd, vil gi oss muligheten for å få mer varige endringer, enn om man ensidig går inn med det individuelle perspektiv og skal "rette på" eller "finne feilen" ved individet, for deretter å tro at problematferden forsvinner. Den økologiske tilnærmingen kan beskrives som en eklektisk modell:

"Det innebærer at den kombinerer ulike perspektiver for å få frem et helhetlig bilde av den kompliserte mellommenneskelige samhandlingen"
(Damsgaard, 2003, s.55).

I dette perspektivet kan problematferd forstås som en konsekvens av ubalanse i samspillet mellom disse ulike systemene. En endring av problematferden vil først og fremst handle om å gjenopprette den økologiske balansen, og finne ut av hva som bidrar til ubalansen, framfor å ha fokus på problematferden (Overland, 2007).

Nordahl m.fl. (2005) og Overland (2007) har beskrevet noen perspektiv de ser på som sentrale i forståelsen av problematferd. Overland (2007) sier ingen av dem forvalter den hele og fulle sannhet. Man kan se på dem som brikker som alle er nødvendige for å kunne få en helhetlig forståelse og sette inn gode tiltak for utsatte barn og unge.

- *Individperspektivet: Problemene knyttes til forhold ved individet.*

Dette perspektivet har lenge vært det mest brukte når man skal forklare årsaken til problematferd i skolen. Man har hatt fokus på mangler eller svakheter hos eleven, og ikke sett på elevens ressurser og muligheter. Dette har da undervurdert betydningen av de kontekstuelle og sosiale årsaker til problematferd (Overland, 2007). Denne endimensjonale tilnærmingen har gjort både skole og PPT problemorienterte og diagnoseorienterte. Nordahl m.fl. (2005) presiserer at selv om dette perspektivet har vært mye kritisert, betyr det ikke at det skal forkastes. Men ensidigheten må erstattes av et flerdimensjonalt perspektiv i forhold til atferdsproblemer.

- *Aktørperspektivet: Problemene knyttes til individet som aktiv deltaker.*

Dette perspektivet ser på elevene som aktører som velger sine handlinger ut fra hvordan de oppfatter og opplever ulike situasjoner, og ut fra de hensikter de har.

Elevene gjør aktive valg ut fra deres vurdering i den aktuelle situasjon. Dette er ikke nødvendigvis bevisste valg, men det kan gjøres ut fra lærte og automatiserte handlinger. Det er elevens oppfatning og opplevelse av seg selv som aktør i den gitte situasjon, som gir grunnlag for de handlinger som utføres. For å kunne endre elevers problematferd, må de voksne ha kunnskap om elevens virkelighetsoppfatning og deres mål, ønsker og verdier i en gitt situasjon (Overland 2007). Aktørperspektivet kan forklares gjennom teorien om rasjonelle valg. Nordahl m.fl. (2005) henviser til Føllesdals teori som tar utgangspunkt i enkeltindividet som den grunnleggende enheten, og at de sosiale fenomener forklares som et resultat av de individuelle handlinger. Rasjonelle valg, etterfulgt av handlinger som gjøres, blir sett på som et middel for å nå et mål (Føllesdal referert i Nordahl m.fl., 2005).

Nordahl m.fl. (2005) sier aktørperspektivet er viktig i den forstand at det gir innsikt i og forståelse for hvordan elever oppfatter og handler. Dette kan si oss noe om deres virkelighetsoppfatning, og kan være en viktig innfallsport til å bedre læring og atferd for elever med vansker og elever generelt.

- *Mestringsperspektivet: Problemene knyttes til individets kompetanse i å møte utfordringer.*

Dette perspektivet handler om elevens mulighet for å mestre de utfordringer de møter i hjem, skole og nærmiljø, og i hvilken grad dette har sammenheng med problematferd. Borge (1996) snakker om mestring som et overordnet begrep. Hun sier det er tre typer mestring elever står overfor; intellektuell, følelsesmessig og atferdsmessig. Elevens muligheter for mestring på de ulike områdene har sammenheng med individuelle forutsetninger, samt risikofaktorer og beskyttende faktorer i miljøene de ferdes i. Mestring er en prosess som utvikler seg over tid, og som skolen kan bidra til ved å ha fokus på mestring så vel som problemer (Borge, 1996). Dette betyr at elevene er avhengig av en passe dose med utfordringer i kombinasjon med en passe dose mestring, for å være i en "flytsone" og oppleve utvikling.

Nordahl m.fl. (2005) hevder at mestringsperspektivet er grunnleggende innenfor den systemiske tilnærmingen. Det er viktig å ha fokus på det den enkelte kan og har av ressurser for så å utvikle disse. Bø (2000) kaller dette for en ressursmodell eller en

overskuddsmodell. Tanken bak denne modellen er at man skal ta utgangspunkt i det modenhets- og ferdighetsnivå barnet befinner seg på. Dette innebærer at ingen skal bli stilt overfor krav de ikke makter, men få utfordringer som gir vekst og utvikling. Innenfor mestringsperspektivet brukes også begrep som "empowerment". Dette viser til at mennesker er subjekt og har evne til å være deltagende i beslutninger som gjelder dem selv. De har en mulighet til å påvirke egen utvikling (Nordahl m.fl., 2005). Innenfor dette perspektivet er også forståelsen for enkeltindividet vektlagt. Bandura (1997) påpeker at de som oppmuntrer barnet, må ha en forståelse og kunnskap om hva barnet har forutsetninger for å mestre, og gjennom dette ha høye, men realistiske forventninger til barnet.

- *Det sosialkonstruksjonistiske perspektiv: Problemene knyttes til den voksnes forventninger og oppfatninger.*

Dette perspektivet handler bl.a om lærerens definisjonsmakt i skolen. Læreren innehar en posisjon som kan avgjøre hva som er problematferd, og hvem atferden er et problem for. Dette handler om lærerens holdning og væremåte overfor eleven, og hans tro på endring. Dette vil igjen prege relasjonene mellom lærer og elev og være avgjørende for om det blir en atferdsendring i positiv eller negativ retning (Overland, 2007). Det sosialkonstruksjonistiske perspektiv fremhever studiet av relasjoner mellom individer som det mest interessante, og teoretikeren Shotter sier:

"psykologiske fenomener som "tanker", "emosjoner", "minne" og "selvet" ikke er naturgitt, men er skapt gjennom kontakt og kommunikasjon mennesker imellom" (Shotter sitert i Nordahl m.fl 2005, s.68).

Relasjonen mellom individene nevnes også av Nordahl m.fl. (2005), som mener dette er det mest interessante innenfor dette perspektivet. Han sier at det rettes oppmerksomhet mot individet som et produkt av sin kulturelle og personlige historie og sin umiddelbare sosiale kontekst. Det konstruksjonistiske perspektivet handler om at forventninger og tro kan skape sosiale realiteter. Dette ser vi i skoler hvor det etableres uformelle rollestrukturer hvor elever og lærere inntar ulike negative roller som befester seg og kan vare over lang tid. Lillejord (2000) sier i sin doktoravhandling om handlingsrasjonalitet og spesialundervisning, at avvik, eller virkelighetsbilder hele

tiden konstrueres og rekonstrueres i samhandling mellom aktørgruppene. Innenfor dette perspektivet vil det være svært viktig for lærere og andre fagfolk å vurdere seg selv når det gjelder hvordan de danner seg formeninger og sosiale konstruksjoner av elever og foreldre de jobber i forhold til (Nordahl m.fl., 2005).

- *Det sosialøkologiske perspektiv: Problemene knyttes til systemer som er i ulage.*

Dette perspektivet har utgangspunkt i den økologiske tenkningen som handler om samspillet mellom ulike systemer og miljøer i naturen. Når dette overføres til den menneskelige verden, kan problematferd forstås som en konsekvens av ubalanse i samspillet mellom de ulike sosiale systemer som eleven lever og bor i. De fire foregående perspektivene kan integreres og sees som deler av dette perspektivet (Overland, 2007). Det sosialøkologiske perspektiv vil da kunne sees på som et paraply-perspektiv og være forenlig med den systemteoretiske tenkningen.

Utgangspunktet for min undersøkelse er elevenes opplevelse satt inn i det relasjonelle perspektivet. Sett i sammenheng med de fem perspektivene over, vil det være det sosialkonstruksjonistiske og det sosialøkologiske perspektiv som samsvarer mest med mitt fokus i undersøkelsen.

Elevenes opplevelse – ”Hvem er jeg” – hva påvirker dette bildet elevene har av seg selv, og går ut i verden med, og hva skal til for at bildet endres? Ut fra mitt teoretiske ståsted tenker jeg det er mange faktorer som er med å påvirke dette bildet. I det følgende vil jeg komme inn på faktorer jeg mener er svært viktig med tanke på hvordan problematferd utvikles, forstås og kan endres.

2.2 Relasjonens betydning

I Læreplanen L-97, St.meld. 30, ”Kultur for læring” (2003-2004) og i St.meld. 16, ”Og ingen sto igjen” (2006-2007) vektlegges det at alle elever er likeverdige og skal møtes med respekt. Det er et mål at de skal utvikle selvtillit, selvrespekt og respekt for andre. Vi vet at i barns relasjon til viktige voksenpersoner som foreldre og lærere, legges grunnlaget for disse holdningene (Bae, 1996). For å kunne nå disse målene kreves det

kompetanse og holdninger hos lærerne som tilsier at dette er mulig. Tradisjonelt har lærerutdanningen hatt størst fokus på didaktikk og kunnskap innenfor ulike fagområder. Det har vært lite oppmerksomhet rettet mot teori vedrørende kommunikasjon- og relasjonsprosesser (Bae, 1996).

Barn med problematferd er utfordrende for lærerne, og mange lærere uttrykker at de har dårligere kompetanse på å møte atferdsmessige utfordringer enn faglige utfordringer hos elevene (Imsen, 2005). Når vi tenker at lærernes kompetanse både innenfor det atferdsmessige feltet og innenfor det relasjonelle aspekt er mangelfull, kommer det tydelig fram et behov for kompetanseheving hos lærerne. St.meld. 30 (2003–2004) og Læringsplakaten presiserer behovet for å øke kompetansen hos lærerne, men fokuset her er nok en gang først og fremst faglig. Bae (1996) uttrykker at elevens utvikling og hva og hvor mye de lærer, er avhengig av kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn.

Å sette fokus på relasjonens betydning i skolehverdagen, og prøve å utvikle en god relasjon mellom elev og lærer, vil være nyttig for både læringsutbyttet og omfanget av problematferd (Nordahl m.fl., 2005; Overland, 2007).

Hva legges i begrepet relasjon? Om vi bruker oppslagsverk får vi en definisjon av begrepet som sier det er et forhold mellom to eller flere gjenstander (Pedagogisk-psykologisk ordbok, 1996). Dette er en teknisk definisjon. I pedagogisk og helsefaglig sjargong brukes begrepet relasjon om forhold, kontakt eller forbindelse mellom mennesker (Eide og Eide, 1996). Bayer (1997) skiller mellom interaksjoner og relasjoner, hvor interaksjoner blir sett på som korte samhandlingssekvenser mens relasjoner har mer dybde og går over lengre tid. Hun definerer begrepet som:

”Relasjoner er komplekse, menneskelige størrelser som i sin grunnsubstans er mangfoldige, spontane, spesielle/komplementære, utrolige, anerkjennende – ja, faktisk er alt det kategoriseringen beskriver hver for seg. Det er de til sammen, og det er de fordi det er mennesker som går inn i dem – og bare de kan definere og bestemme relasjonens karakter” (Bayer, 1997, s.127).

Relasjoner er komplekse og mangfoldige. Det er mange som har beskrevet fenomenet, og det er en relativt lik oppfatning av hvordan det beskrives og forklares. Overland, (2007) sier det handler om *”hva slags innstilling eller oppfatning ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre”* (s.169). Juul og Jensen (2003) bruker begrepet relasjonskompetanse om relasjoner som er profesjonelle. Med dette menes relasjoner hvor den ene parten er profesjonell og den andre ikke, og relasjonskompetanse defineres på følgende måte:

”Pedagogens evne til å ”se” det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten = det pedagogiske håndverk.

Og som pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle og hele ansvar for relasjonens kvalitet = den pedagogiske etikk”(s.145).

Røkenes og Hanssen (2006) beskriver også relasjonskompetanse. De mener kompetansen er viktig for at fagfolk skal kunne utøve og ivareta det de er satt til å gjøre. De beskriver relasjonskompetanse som det å forstå og samhandle med mennesker vi møter i jobbsammenheng på en god og hensiktsmessig måte. Skau (1998) uttrykker det samme når hun bl.a sier at lærerens evne til kontakt med elever og foreldre er en del av dens profesjonalitet. Å etablere kontakt, se elevene og være interessert i dem skaper grunnlaget for tette og nære bånd mellom elev og lærer. Disse voksenpersonene som eleven knytter følelsesmessige eller nære bånd til er ifølge Stern (1995) viktig for et barns selvutvikling og selvoppfatning.

De relasjoner som eksisterer mellom elev og lærer, den samhandling og de kommunikasjonsmønstre som etableres, viser seg å ha sterk sammenheng med både elevenes læring, men også med lærerens undervisning (Fuglestad, 1993). Det relasjonelle forhold mellom elev og lærer har også betydning for omfanget av problematferd. De elevene som opplever å bli verdsatt og satt pris på av lærer, tenderer til å vise mindre atferdsproblemer (Sørli og Nordahl, 1998). Dette understreker relasjonens betydning i skolesammenheng, både i forhold til utvikling av problematferd, men også i forhold til elevenes opplevelse og innstilling til skolen generelt.

Det er ikke alltid liketil å etablere gode relasjoner mellom elev og lærer. Læreren er den voksne i relasjonen og har i kraft av denne rollen ansvar for relasjonen og etableringen av denne (Nordahl m.fl. 2005; Overland, 2007; Juul og Jensen, 2003). Hva skal til, og hvorfor er det slik at noen lærere får dette til, mens andre ikke mestrer det? I tillegg til de individuelle faktorene som alltid er avgjørende når det handler om mennesker og relasjoner, peker forskning og faglitteratur på noen faktorer som er særlig viktige for å utvikle gode relasjoner (Overland, 2007; Nordahl m.fl., 2005).

Tillit er en grunnleggende betingelse for en god relasjon. Det er noe man opparbeider over tid, og er noe man må gjøre seg fortjent til å få gjennom handlinger (Overland, 2007). Det er måten de voksne er på, som gir tillit. Det handler om egenskaper og handlinger som f.eks. å holde avtaler, troverdighet, være lyttende og imøtekommende til barns behov. Det er barns opplevelse av de voksne som er avgjørende for om de voksne gjør seg fortjent til tilliten (Nordahl m.fl., 2005). Det å skape gode relasjoner krever et høyt bevissthetsnivå hos lærer. Dette gjelder ikke bare hva slags teknikker og metoder som brukes, men om å etablere kontakt og skape tillit (Ogden, 2004). Det å være autentisk og ekte i kontakt med elever er tillitsvekkende. Laursen (2004) beskriver den autentiske og effektive lærer som en som viser interesse og engasjement både i forhold til innholdet i undervisningen og i forhold til å sikre at elevene får en korrekt forståelse av den. Autensitet innebærer også motet og evnen til å forholde seg til helheten.

Respekt er en annen faktor, og er synonymt med en god relasjon. Respekt handler om å kunne se seg selv og sin egen rolle i forhold til andre. Det betyr at man må være oppmerksom på at andre mennesker er unike og forskjellige fra en selv (Mossige, 2005). Respekt er preget av gjensidighet, hvor den ene parten får respekt gjennom å vise respekt til den andre (Overland, 2007). Berger (2000) sier også at respekt handler om gjensidighet, og at lærere som prøver å oppnå respekt gjennom å bruke makt, gjerne oppnår det motsatte. Mossige (2005) sier at i vår kultur er det å ha respekt for andre en grunnleggende verdi. Det betyr at i oppdragerinstitusjonen skolen, bør denne verdien være grunnleggende for alle, både lærere og elever. Min erfaring fra

samarbeidet med skolen er at både elever og lærere tidvis føler seg krenket og lite respektert.

Fravær av stempling er også en faktor som kjennetegner en god relasjon. Enkelte elever blir beskrevet gjennom å få ”merkelapper” eller benevnelser knyttet til negative hendelser, hengende ved seg. Dette oppleves som urettferdig og stigmatiserende (Overland, 2007). Skoler og lærere bør være seg bevisst hva den stadig gjentakende fokuseringen på elevers negative atferd kan medføre (Damsgaard, 2003). Denne stemplingen og stigmatiseringen kan bli en selvoppfylgende profeti. Elever som får skyld for noe de ikke har gjort, kan oppleve dette som provoserende, og de kan reagere ved å handle i tråd med den merkelappen som blir satt på dem (Overland, 2007). Effekten av denne stigmatiseringen og stemplingen, kan bli elever som føler seg annerledes og utenfor. Disse elevene vil kanskje heller ikke bli oppfattet som en del av gruppa av sine medelever. De kan bli stigmatisert, noe som kan medføre mangelfull sosial kompetanse. Dette vil kunne bli en negativ spiral og medføre vansker med bl.a å skape varige kameratreksjoner (Overland, 2007).

I en inkluderende skole hører mangfoldet av elever med. Elevene skal kunne komme som de er, og bli møtt der de er. Ideelt sett er det ingen som skal føle seg utenfor fellesskapet (Bjørnsrud, 1999). Å skape et inkluderende fellesskap er krevende. Her kan man ikke ta utgangspunkt i normalitet forstått som det gjennomsnittlige, men man må anerkjenne ulikhet (Nordahl m.fl., 2005). Med et ”romslig” blikk på mangfoldet, vil grunnlaget for inkludering være på plass.

Å være opptatt av eller interessert i den andre er en nødvendig faktor i samspillet mellom elev og lærer. Man kan ikke etablere positive relasjoner til andre uten å være opptatt av eller interessert i den andre part (Overland, 2007). Ved å vise interesse for eleven og det han er interessert i, vil et grunnlag for en god relasjon og videre dialog skapes. Dette betyr at voksne/lærere bør være oppmerksomme på ungdommens kultur, deres verdier og symboler. Alle setter pris på å bli spurt om det de er interessert i (Nordahl m.fl., 2005). Læreren kan med dette skape en allianse til elevene og de vil føle at deres verdier og interesser er verdifulle.

Faktorene over er viktige for å skape gode relasjoner. Å beskrive relasjoner mellom mennesker kan ikke gjøres uten å nevne nøkkelordet anerkjennelse.

2.2.1 Anerkjennelse

Schibbye (2002) har skrevet mye om anerkjennelse. Hun viser til filosofen Hegel som grunnleggeren av begrepet. Hos Hegel er begrepet komplekst, men han sier at anerkjennelse i hovedsak handler om å ha en evne til å ta den andres perspektiv og sette seg inn i den andres subjektive opplevelse, en subjekt-subjekt-holdning. Schibbye (2002) hevder at anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du *er*. Det er altså ikke en teknikk, men en måte å være sammen med andre på. Ved å være anerkjennende, bringer man fram noe i den andre. En subjekt-objekt holdning er noe annet. Denne holdningen vil bære preg av at terapeuten vil være subjekt, og behandle klienten som et objekt som kan diagnostiseres og klassifiseres. Dette vil være å sette merkelapp på klienten som eks. ”passiv –aggressiv- negativ” osv. (Schibbye, 2002). Denne tankegangen kan overføres til relasjoner mellom lærer og elev.

Nordahl m.fl. (2005) beskriver det essensielle i å skille mellom hva et barn er, og hva et barn gjør. Det handler om å kunne anerkjenne barnet som den det er, men man behøver ikke akseptere alle barnets handlinger. På denne måten kan man unngå å devaluere barn. Dette er svært viktig spesielt i forhold til barn med problematferd som ofte blir beskrevet som om de er den handlingen de uttrykker. Damsgaard (2003) beskriver dette som å egenskapsdefinere barn, framfor å bruke handlingsbeskrivelser. Ved å beskrive de konkrete handlinger eleven gjør, vil vi ha større mulighet for å prøve å forstå hvorfor eleven handler slik, og deretter sette inn tiltak som vil kunne bidra til endring av atferden.

Forskning på anerkjennelsesfenomenet viser at relasjoner som er preget av anerkjennelse skaper forutsetninger for utvikling hos både barn og voksne, samt at de skaper gode forutsetninger for læring. Det motsatte relasjonsforholdet, altså ikke- anerkjennende relasjoner kan bringe barn og voksne inn i negative og gjensidig undertrykkende mønstre (Bae, 1992). Elevers møte med skolen kan være

skjebnesvangert, og det kan være lykkelig. Det kommer blant annet an på hvordan læreren møter den enkelte elev. Det er et møte mellom mennesker som kan avgjøre om eleven føler seg verdsatt og anerkjent, og om det legges et grunnlag for positiv utvikling og læring. Anerkjennelse er et grunnleggende behov hos alle mennesker (Nordahl m.fl., 2005).

Juul og Jensen (2003) nevner tre nøkkelord i sin definisjon av begrepet anerkjennelse. De sier det handler om den voksnes evne og vilje til å være *åpen*, *sensitiv* og *inkluderende* til barnets indre virkelighet og selvforståelse. Begrepene har sammenheng med det som tidligere ble nevnt under faktorer for å skape en god relasjon, og man kan tenke at anerkjennelse er en av grunnpilarene for å etablere en positiv relasjon. I en anerkjennende kommunikasjon handler det om at den voksne skal se eleven som den han er, som et likeverdig menneske, selv om de har ulike roller. Den voksne må behandle og se på eleven som et subjekt.

2.2.2 Selvoppfatning

Begrepet selvoppfatning har mange aspekter og brukes i mange sammenhenger. Det defineres av Skaalvik og Skaalvik (2005) som enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. Det brukes som et samlebegrep som inkluderer alle sider ved personens oppfatning av seg selv.

I skolesammenheng referer selvoppfatning til hvordan elever oppfatter seg selv, og hva de tror det er mulig å få til innenfor de ulike fagene (Overland, 2007). Hvordan elever oppfatter seg selv avhenger blant annet av den eller de rollene de har, og også av hvilke egenskaper de har (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Elever som er beskrevet med problematferd, kan i skolesammenheng få rollen som klassens problemelev. Dette vil gi medelever og lærere antydning om hvordan de er, som igjen vil påvirke elevenes selvoppfatning. Det er dette Imsen (2005) kaller den sosiale speilingsprosessen, hvor vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv. Hun sier selvoppfatningen konstrueres og ligger ”i rommet mellom personer”, og blir erfart og tolket av den enkelte. Imsen (2005) hevder at det ikke er likegyldig hvem den andre personen i speilingsprosessen

er. Skal den ”andres” vurdering angå vår selvoppfatning, må denne personen bety noe for oss. Det må være reaksjoner fra såkalte signifikante andre. En lærer vil som regel være en signifikant annen for elevene i klassen.

Erfaringene fra livet i skolen har stor betydning for elevenes opplevelse av seg selv. Dette begrunnes blant annet med den rollen og settingen de plasseres i, og de oppgaver de får. Elevene blir vurdert og sammenlignet med andre hele tiden. Vi vet at den oppfatning en elev har av seg selv, er en viktig forutsetning for dennes handlinger, følelser, tanker og motiver (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det er allikevel ikke alltid den reelle selvoppfatning stemmer overens med den oppfatning andre har, eller den mening eleven har om hvordan han/hun oppfattes av andre. Dette kalles persepsjon av andres vurdering. Differensen mellom disse to oppfatninger vil være et sentralt grunnlag for utvikling av den reelle selvoppfatning. En annen side av selvoppfatningen, er det Skaalvik og Skaalvik (2005) kaller ideell selvoppfatning. Hvordan elever vurderer seg selv, blir farget av det ideelle bildet de har, og kan, om ikke spriket er for stort mellom det reelle selvbildet og det ideelle bildet, føre til handling og utvikling. I motsatt fall, om elever ikke makter å leve opp til det ideelle bildet, vil det kunne føre til en negativ selv vurdering (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Elever som har vansker av både faglig og sosial karakter, opplever relativt ofte at de ikke strekker til. De mestrer verken faglige eller sosiale utfordringer. I slike tilfeller er det viktig at læreren ikke bare har fokus på fag og undervisning, men griper fatt i elevens interesser og sterke sider. Dette kan være en viktig innfallsport til personlig kontakt, vekst og utvikling (Ogden, 2004).

Skolen er en arena hvor barn tilbringer mye tid. Skoleklassen eller basisgruppen er derfor naturlig nok en viktig sosial sammenligningsgruppe, og dermed en viktig referanseramme for selv vurdering. Elever sammenligner seg med hverandre, og vurderer hverandre hele tiden. Forskningen viser at det er klare sammenhenger mellom skolefaglig eller akademisk selv vurdering og opplevelsen av selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Utfordringen i forhold til elever med problematferd, ligger da i å gi elevene mestring av både faglig og sosial art, som deretter vil påvirke deres selvoppfatning.

De ulike skoler er forskjellige, og de jobber på ulike måter. Vi vet gjennom forskning at det er en læringsorientert målstruktur som gir best betingelser for å utvikle en positiv selvoppfatning, og ikke en prestasjonsorientert målstruktur (Skaalvik og Skaalvik, 2005). En skole som har en læringsorientert målstruktur legger vekt på kunnskap og forståelse, på individuelle forbedringer og på innsats. Elevene oppfordres til å sette seg egne mål, og deres resultater vurderes i forhold til deres tidligere resultater framfor å bli vurdert opp mot de andre elevene. Viktige elementer i vurderingen er også utviklingsprosessen om hvordan den enkelte elev kan forbedre seg. (Skaalvik og Skaalvik 2005). I praksis handler dette om tilpasset opplæring som tar hensyn til at elevenes kompetanse og de utfordringen de får, er i balanse.

2.3 Lærerens profesjonalitet

Lærerrollen består ikke lenger bare av å være en formidler av fag. Rollen har blitt mangfoldig etter hvert som vi har fått et utvidet læringsbegrep. Ogden (2004) sier lærerrollen består av tre viktige faktorer; undervisningsfaktoren, relasjonsfaktoren og planleggings- og organiseringsfaktoren. Dyktige og kompetente lærere mestrer å sjonglere mellom disse tre faktorene ettersom behovene melder seg. Disse lærerne blir som oftest godt mottatt av elevene. Det er viktig for lærere at de utvikler et personlig repertoar, en lærerstil basert på deres egne og elevenes kjennetegn (Ornstein referert i Ogden, 2004). Med dette menes at lærerne må utvikle seg selv i møtet med den enkelte elev. Han må lære eleven å kjenne, møte dem der de er, med seg selv som en person med autensitet.

Kinge (1999) beskriver også dette møtet med de sårbare elevene, elevene med problematferd eller sosial-emosjonelle vansker som hun definerer de som. Hun sier at mye tyder på at disse barna generelt har mindre sympati enn andre barn med vansker. Hun mener derfor det er spesielt viktig at de voksne går mer direkte inn i samspill med disse barna, og viser seg som kompetente og profesjonelle voksne.

Juul og Jensen (2003) bruker begrepet fagpersonlig utvikling. De henviser til undersøkelser innenfor sosialpedagogikk og psykoterapi hvor betydningen av

fagpersonens personlige nærvær og engasjement blir understreket som viktig i en hjelper-klient relasjon. Juul og Jensen (2003) mener det er viktig å opp-prioritere den fagpersonlige utvikling og øke læreres relasjonskompetanse for å fastholde de pedagogiske verdiforestillinger.

”Summen av en førskolelærers og en lærers formidlingskompetanse og relasjonskompetanse utgjør således hennes eller hans fagpersonlige kompetanse”(Juul og Jensen, 2003, s.145).

Denne kombinasjonen av faglighet og personlighet utgjør en profesjonalitet som vil være et godt grunnlag for å skape trivsel, mestring og utvikling hos elevene.

Skau (1998) beskriver en samlet profesjonell kompetanse til å bestå av tre komponenter; teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Alle komponentene er viktige i utøvelsen av den enkelte profesjon og kommer til uttrykk samtidig, men med ulik tyngde. Disse komponentene kan sammenlignes med Ogdens tre faktorer i hans beskrivelse av lærerrollen. Skau (1998) er også opptatt av lærerrollen, og hvilke komponenter som er viktigst for å være en god lærer. Er det kunnskapsnivået eller lærerens menneskelige egenskaper? Hun sier vår personlige kompetanse er avgjørende for hvem vi lar andre være i møte med oss.

Læreryrket er utfordrende, mangfoldig og krevende. En lærers oppgaver har endret seg over tid, og det er ikke lenger nok å være faglig dyktig. Imsen (2005) presiserer også at den personlige komponenten i en profesjonell lærerrolle, er viktig. Hun sier det å kunne sette seg inn i elevens situasjon, utgjør en av de viktigste forutsetninger for å kunne skape en undervisning som er meningsfylt for elevene.

2.3.1 Lærers væremåter

Lærers profesjonalitet kommer til uttrykk gjennom hvordan han utfyller og gjennomfører rollen som klasseleder. Overland (2007) bruker begrepet ”lærerorientering” som en betegnelse på hvordan læreren kombinerer vektlegging av faget det undervises i, og av relasjonen til eleven. Denne kombinasjonen av fokus fra lærers side kan utøves på mange måter, og vil være avhengig av den enkelte lærer og

dennes faglige profesjonalitet. Noen lærere er mer fagorienterte enn elevorienterte, mens andre er lite interessert i både faget og elevene. De lærerne som har sterk orientering både mot fag og læring, samt mot eleven og relasjonen til denne, vil ha den beste posisjon for å oppnå respekt fra eleven. De som derimot har et sterkt fagfokus og er lite elevorienterte, vil kunne bidra til at en negativ utvikling fortsetter for noen elever (Overland, 2007). Resiliensforskning viser at omsorg og støtte er de mest avgjørende elementer for å fremme kompetanse og positiv utvikling. Dette viser seg å være gjeldende både for elever, lærere og i skoler (Danielsen, 2005). Dette kan bety at de lærere som har høy grad av elevorientering, og kan være den signifikante andre for elevene, er spesielt viktige for elever som lever i f.eks. en vanskelig omsorgssituasjon.

Klasseledelse bygger på noen grunnleggende prinsipper. Det er gode relasjoner til elevene, god undervisning og i hvilken grad læreren har kontroll i klasserommet (Ogden, 2002). Hva slags klasselederstil lærere har, viser seg å være et signifikant forklaringsbidrag til problematferd i skolen (Nordahl m.fl., 2005). De ulike klasselederstiler bygger på kombinasjonene kontroll og varme, som også Ogden (2002) nevner som grunnleggende prinsipper for god klasseledelse. I hvilken grad og størrelse disse to kombinasjonene finnes hos den enkelte lærer, utgjør de ulike lærerstilene; Autoritativ, Autoritær, Ettergivende og Forsømmende (Overland, 2007). En autoritativ lærer vil fremstå som en autoritet for elevene. Denne type lærer har høy grad av kontroll og høy grad av varme. I Norge ser vi at tiltaksprogrammet mot mobbing som Olweus har utviklet, også bygger på en autoritativ voksenrolle (Olweus, 1992). Den autoritative lærer vil fremstå som en trygg og positiv lærer som legger vekt på å ha gode relasjoner til sine elever. Samtidig vil en autoritativ leder være tydelig og klar, og regler håndheves på en akseptabel måte (Overland, 2007). En autoritær lederstil, derimot vil være kjennetegnet av høy kontroll og liten grad av nære relasjoner til elevene. Denne type lærer vil kunne gi økt aggresjon og opposisjon, samtidig som elevene kan føle seg undertrykt og devaluert. En slik lederstil kan være en medvirkende risikofaktor for utvikling av problematferd (Nordahl m.fl., 2005).

Lærerens væremåte har svært stor betydning for de fleste elever. Det at læreren er seg bevisst egne reaksjonsmåter i forhold til problematferd og kjenner seg selv, har

innvirkning på reaksjonsmåten til den enkelte. Berger (2000) har i sin undersøkelse av elever og deres oppfatning av hva som hemmer og fremmer bråk og uro i skolene, funnet at den enkeltfaktoren som elevene tiller størst betydning når det gjelder læring og atferd i klasserommet, var lærerens væremåte.

2.3.2 Konfliktbehandling

Lærernes måte å håndtere konflikter på henger med til deres profesjonelle utøvelse av yrkesrollen. Alle lærere opplever konflikter av ulike slag, men det er stor variasjon i hvordan den enkelte lærer reagerer i slike situasjoner. Det som avgjør om en konflikt blir ødeleggende for miljøet eller om den fører til vekst og utvikling, er hvordan konflikter håndteres (Bjørkvik og Haukesdal referert i Overland, 2007).

Hvordan reagerer så lærerne når eleven viser atferdsproblemer? Mange lærere har et handlingsrepertoar som de alltid bruker uansett hva slags problemer som oppstår. De er seg ikke alltid like bevisst hensikten med det de gjør. Kan det ha noe med at læreren ønsker å ha fokus på undervisningen, og at det ikke blir tid til å ta seg av elevene? I slike situasjoner, er det ofte lite refleksjon rundt hva som er årsaken til atferden. Altfor mye tid i skolen brukes på tiltak som ikke løser de problemene det er behov for å løse (Damsgaard, 2003). Min erfaring tilsier at mange skoler ikke prioriterer å bruke tid på observasjon og refleksjon rundt livet i klasserommet, og hva som er årsaken til de konflikter som oppstår. Satt på spissen kan man kanskje si at lærerne har en ”verktøykasse” som det er lenge siden de har ryddet eller fylt nye verktøy i.

Det er viktig at læreren spør seg selv hva som er hensikten med og effekten av den reaksjonsmåten han eller hun bruker i en konfliktsituasjon.

”Hvis vi fortsetter med mer av det som ikke virker, foregår det lett en utmatting av både lærere og elever, og man kan risikere at problemet øker i omfang” (Damsgaard, 2003, s.181).

Å gå i konfrontasjon med elevene når det har oppstått en konflikt, vil ofte være lite hensiktsmessig. Det ender med en maktkamp som bare en kan vinne, og denne type konfliktløsning har liten støtte i forskning og litteratur (Ogden, 2002). Prinsippet om

laveste effektive inngrepsnivå er det motsatte av konfrontasjonsprinsippet, og den mest effektive måten å forebygge og hindre problematferd på (Ogden, 2002). Dette prinsippet bygger på erfaringer som viser at det er enklere å forebygge problematferd, enn å mestre den når den først har oppstått. Ogdens undersøkelse fra 1998 om ”Elevatferd og læringsmiljø” viser at lærerne handler i tråd med laveste effektive tiltaksnivå. De rapporterer en reaksjonsrekkefølge hvor de i hovedsak benytter å styrke undervisning som første valg. Deretter kom positive og støttende reaksjoner, før de valgte problemløsende og forhandlingspregede reaksjoner, samt moderat atferdskorrigerende reaksjoner. Det alternativet som fikk lavest oppslutning var å reagere med negative konsekvenser og sanksjoner.

Sørli og Nordahls undersøkelse fra 1998 viser at mangel på klarhet, forutsigbarhet og konsistens i skolens bruk av regler, samsvarer signifikant med høy forekomst av problematferd. Dette føyer seg inn i det jeg har antydnet om at for elever med problematferd er det visse kjøreregler som er grunnleggende viktig. Det er blant annet en tydelig og klar klasseledelse.

Bru og Thuen gjorde i 1998 en undersøkelse blant niendeklassinger. Elevene rapporterte at de var lite konsentrert om skolearbeidet, det var lite meningsfylt, og de følte at læreren ikke brydde seg om dem som personer. Mange mente de hadde liten innflytelse på egen skolesituasjon, og at det ikke nyttet å komme med forslag (Bru og Thuen referert i Aasen m.fl., 2002). Ogdens undersøkelse fra 1998 konkluderte med motivasjon- og disiplinproblemer blant elevene, og i lys av dette så han behovet for en kritisk analyse av ungdomsskolens innhold, organisering og arbeidsformer.

Mange lærere føler seg maktesløse overfor elever med problematferd, og det kan være forståelig. De sier de har prøvd alt av tiltak, og vet ikke hva mer som skal til. De ønsker hjelp og veiledning fra oss i hjelpeapparatet rundt. De ønsker ofte at problemet skal løses med en gang, eller at eleven fjernes fra skolen. Å komme inn som hjelpere i en slik verden er en stor utfordring. Vi kan ikke trylle, og endring skjer ikke over natten. Man må tenke langsiktig og systematisk om man skal oppnå resultater (Nordahl m.fl., 2005).

Det er en utfordring å forholde seg profesjonelt til utfordrende elever. Det krever en skolekultur som er preget av bevissthet og refleksjon hos lærerne. Og det krever en skoleledelse som tar medarbeidere, foreldre og elever på alvor.

2.4 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er nevnt som et av de grunnleggende prinsipper som skal prege og forplikte alle skoler gjennom Læringsplakaten (St.meld. 30, 2003 – 2004). Begrepet sosial kompetanse er vanskelig å definere på en entydig måte. Ogden (2002) har imidlertid kommet fram til en definisjon som legger vekt på hva slags funksjon og betydning begrepet har mennesker i mellom.

”Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap” (Ogden, 2002, s.196).

Sosial kompetanse kan inndeles i fem ulike ferdigheter som er nødvendige for å være sosialt kompetent; Evne til å samarbeide, Selvhevdelse, Selvkontroll, Empati og Ansvarlighet. Med disse fem ferdighetene, har man et godt utgangspunkt for å være sosialt kompetent. Ferdighetene skal anvendes og må tilpasses de ulike kontekster og miljø man ferdes i (Gresham og Elliot referert i Overland, 2007).

For elever med problematferd, vil sosial kompetanse være avgjørende i forhold til hvordan og hva slags relasjoner de får til jevnaldrende. Etter hvert som barn vokser til, blir det sosiale spillet dem imellom mer og mer komplisert, og det blir vanskeligere å følge med, tolke og forstå for den som ikke innehar så høy sosial kompetanse. Å mestre dette samspillet vil være en vesentlig betingelse for barn og unges identitetsutvikling og livskvalitet (Nordahl m.fl., 2005).

Nordahl m.fl. (2005) viser til forskere som blant annet Gresham og Elliot, Schneider, Ogden, Sørli og Lindberg når han sier at det kommer fram en klar sammenheng mellom en høy forekomst av problematferd og lavt sosialt kompetansenivå. Når

forskning er så entydig, og sosial kompetanse er nevnt som et grunnleggende prinsipp i Læringsplakaten, bør man forvente at dette gjenspeiler seg i praksis på skolen. Min erfaring er at dette ikke er tilfelle. Sosial kompetanse som ferdighet og fag er ikke prioritert på lik linje med andre fag.

Det er utviklet en del programmer som fokuserer på sosial kompetanse; bl.a. Steg for Steg, Kreps (kreativ problemløsning i skolen) og ART (Aggression Replacement Training) (Nordahl m.fl., 2005). Effekten av disse viser seg å være varierende, men den største effekten har man oppnådd med de programmene som har en klar struktur og innholdsmessig progresjon (Sørli, 2000).

Nordahl (2000) viser til en MMI undersøkelse fra 1999 hvor elevene oppga venner som den viktigste grunnen til å gå på skolen. Dette samsvarer med det Sørli og Nordahl (1998) fant i sin undersøkelse når de skulle vurdere elevers sosiale kompetanse og relasjoner til jevnaldrende. De fant også at elevene var mer opptatt av forholdet til jevnaldrende enn til lærerne og deres forventninger. Det som var viktige elementer for dem var empati, aktiv deltakelse, initiativ og selvhevdelse i forhold til medelever. Elevene ser altså på skolen som en sosial arena hvor vennskap knyttes og relasjoner bygges. Dette støttes av Frønes (1994) som sier at jevnaldrende har en helt fundamental plass i sosialiseringsprosessen for barn og unge. Fra tidlig ungdomsalder kan de jevnaldrende forstås som de dominerende signifikante andre, noe han forklarer med at ungdommene er inne i en frigjøringsprosess fra familien, og på vei inn i voksenlivet (Frønes, 1994). Barn og unge, og kanskje spesielt elever i ungdomsskolen er svært opptatt av å "være som de andre". De ønsker ikke å skille seg ut, men det hender de ikke mestrer de sosiale kodene og den faglige utviklingen godt nok, eller at de rett og slett faller utenfor av forskjellige grunner. I slike situasjoner kan lærerne være de viktige voksne som hjelper elevene med det de ikke mestrer, for å kunne etablere vennskap og bli inkludert. Det er ikke alltid lærerne erkjenner hvor viktig relasjoner og det sosiale fellesskapet med jevnaldrende er for elevene. De er mer opptatt av at elevene skal tilpasse seg deres "skoleverden" (Nordahl, 2000).

Roland (2003) fremhever viktigheten av at lærer har fokus på de elevene som er i utkanten av de gode sirkler, og som ikke fremstår med mye ressurser og mange talenter. Det å ha fokus på deres nisjetalenter og interesser, vil kunne være avgjørende for elevens status blant de jevnaldrende. Det at læreren anerkjenner og gir positive tilbakemeldinger til elever i full klasse, vil også være med å sette en standard for samspillet i klassen.

Barn og ungdom har ulike forutsetninger og muligheter for å få god sosial kompetanse. Nordahl m.fl. (2005) sier det er visse faktorer som spiller en stor rolle i det å klare å etablere vennskapsrelasjoner, og det er:

”Gode oppvekstmiljøer med foreldre og andre voksne, som ser og bekrefter barna, gir det beste grunnlaget for at de skal kunne utvikle sunne og varige vennskapsrelasjoner”(s.196).

3. Metode

Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder har gjennom tiden vært preget av uforsonlighet og motsetninger. Det har i mange ti-år pågått en diskusjon om i hvilken grad de kvalitative metodene kan regnes som like vitenskapelige som de kvantitative metoder. Diskusjonene har etter hvert stilnet og metodene kan mer regnes som komplementære enn konkurrerende.

”På den ene side er det hevdet: ”If you can’t count it, it doesn’t count.” Hovedsvaret på denne utfordringen har vært: ”If you can count it, that ain’t it” (Holter og Kalleberg, 1996, s.73).

Det som imidlertid er det viktige når man skal velge metode, er hvordan metoden kler oppgaven og dens problemstilling.

3.1 Valg av metode / metodisk tilnærming

I et forskningsprosjekt, vil det å velge metode være avgjørende og uløselig knyttet sammen med valg av problemstilling. Metoden som velges bør begrunnes ut fra at den belyser problemstillingen på en best mulig måte, og gir forskeren de beste muligheter for å hente mest mulig ut av prosjektet.

”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2004, s.16)

Min bakgrunn for valg av metode er basert på følgende kriterier:

- En metode som gir meg mulighet til å få tak i informantenes tanker, meninger (holdninger) og følelser, presentert i en form som er deres egen, slik at deres stemme kommer fram.
- En metode som gir meg mulighet for å få data som supplerer nyere forskning omkring problematferd og samhandling mellom lærer og elev.

- En metode hvor dybdefokus er viktigere for å få historiene fram.
- En metode som på en best mulig måte ivaretar reliabilitet og validitet, sett ut fra problemstillingen.

Det er elevens røst jeg ønsker å få fram og presentere i min oppgave. Det er deres virkelighet, egne opplevelser og tanker om skolehverdagen sin, som er viktig for meg å formidle. I mitt arbeid i en PP-tjeneste er det svært ofte lærerne som får uttale seg om hvordan de opplever skoledagen. Elevene blir sjeldnere spurt. I et miljø hvor det er flere aktører, vet vi det er ulike typer relasjoner og ulikt maktforhold. Det er en asymmetrisk relasjon, og det er den mektigste som har ansvar for prosessens kvalitet og dens konsekvenser (Juul og Jensen, 2003). I skolesammenheng er det læreren som har den største makten. Det ble derfor naturlig for meg å vende meg mot elevene og la dem få uttale seg, med tanke om å få et mer nyansert bilde av det som preger skolesituasjonen deres. Ut fra de valgte kriterier mener jeg det kvalitative forskningsintervju som metode er best egnet i min undersøkelse.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Dalen (2004) sier i sin bok at et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Hun sier videre at begrepet "livsverden" ofte er brukt i denne sammenheng for å belyse denne dimensjonen. Begrepet hører til i den fenomenologiske tradisjon, og beskrives som:

"Livsverden er fysisk sett den daglige verden av ting, mennesker, gjøremål osv. som vi befinner oss i, men forståelsesmessig, eller fenomenologisk sett den umiddelbare, ureflekterte, teorifrie innstillings forståelse av dagliglivets ting, mennesker, handlinger, gjøremål" (Wormnæs, 2005., s.233).

Et kvalitativt intervju baserer seg på en samtale mellom to personer hvor intervjuets formål er å få beskrevet og belyst informantens verden og liv så ekte og virkelig som mulig. Fog (2004) beskriver dette på sin måte:

”Formålet med å bruke et kvalitativt forskningsinterview er at få fat i de betydninger, som personer, ting og forhold har for interviewpersonen, og/eller afdekke de betydninger, som han ser i sin egen måte at forvalte sit liv og sine betingelser på. Formålet er at fange subjektets/aktørens perspektiv, dvs. hans kognitive og følelsesmessige organisering av verden”(s.11).

Intervjuer skal bidra til å forstå, sette seg inn i og få fram det ekte og betydningsfulle, gjennom en konversasjon som har en viss struktur og hensikt. Dette beskriver Kvale (1999) på følgende måte:

”Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer”(s.17).

I min undersøkelse ønsker jeg å få tak på elevenes opplevelser og tanker om egen skolehverdag. Dette innbefatter hvordan de ser på seg selv og sine vansker, hvordan de opplever relasjonen til lærere og medelever og hvordan de føler at de får til ting på skolen.

Jeg har valgt å bruke et semistrukturert intervju. Kvale (1999) definerer et slikt halvstrukturert livsverden-intervju som:

”..et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener”(s. 21).

Når jeg kommer til intervjuet vil jeg ha temaer og en intervjuguide som er gjennomarbeidet på forhånd. For å få belyst temaet på en best mulig måte, vil jeg underveis forfølge svarene ved å stille oppfølgingsspørsmål. Min bakgrunn i PPT, erfaringer fra samtaler med elever og lærere, vil være nyttig å ha med i denne situasjonen. Gjennomføringen av intervjuet og min tilstedeværelse, vil være svært viktig for hvordan resultatet og kvaliteten på forskningen blir. Fog (2004) kaller dette for de psykologiske prosessenes tilstedeværelse i et intervju.

3.2.1 Fenomenologisk perspektiv

Det finnes mange ulike analytiske tilnærminger til en kvalitativ undersøkelse.

Retningene fenomenologi og hermeneutikk er viktige tilnæringsmåter i en kvalitativ studie, og er de jeg har valgt å bruke som fundament i min undersøkelse.

Fenomenologien er en filosofisk tradisjon, hvor Edmund Husserl beskrives å være grunnleggeren. Ordet fenomenologi kommer av gresk; *phainomenon* = det som viser seg og *logos* = lære, altså; læren om det som viser seg, det erfarte. (Wormnæs, 1993).

Innen fenomenologien er det et ideal som intervjuer å kunne tilnærme seg intervjuobjektet ved å lytte på en fordomsfri måte, og uten å være forutinntatt la intervjuobjektet fritt få beskrive egne erfaringer og opplevelser (Kvale, 1999).

Fenomenologien sikter mot å studere fenomener som framtrer på egne premisser, ved at man går til ”saken selv”. Å gå til ”saken selv” innebærer for meg å rette blikket mot elevene og høre deres stemme. Det betyr at jeg skal prøve å forstå det som skal utforskes så forutsetningsløst som mulig, uten forventninger, hypoteser eller teorier (Kinge, 1997).

Den åpne og fordomsfrie måten å tilnærme seg intervjuet/intervjuobjektet på, er typisk for fenomenologien, og det er med denne innstillingen jeg ønsker å fremstå når jeg gjennomfører mine intervjuer. I praksis vet jeg det kan være vanskelig å la intervjuobjektet fremstå som seg selv, uten at min fortolkning farger situasjonen. Vi vet at all forståelse er bestemt av en forforståelse eller forståelseshorisont (Wormnæs, 1993). I en intervjusituasjon blir bevisstheten om forforståelsen et viktig perspektiv å ha med og prøve å trekke inn på en slik måte at den åpner opp for størst mulig forståelse av informantens uttalelser og opplevelser (Dalen, 2004).

3.2.2 Hermeneutiske perspektiv

Hermeneutikken har sitt utspring i humanistisk forskning, og kan forstås som læren om tolkning, og er et fundament for den kvalitative forsknings sterke vekt på fortolkning og forståelse (Dalen, 2004).

Ordet hermeneutikk kommer av gresk; hermeneuin = tolke, fortolke (Wormnæs, 1993). Man er spesielt opptatt av tekster i hermeneutikken, og opprinnelig var det fortolkning av religiøse og filosofiske tekster. I moderne filosofi og sosialvitenskap er det ikke bare skrevne tekster, men det som kan forstås som et meningsformidlende materiale som kan være gjenstand for fortolkning.

Forståelsesprosessen i den hermeneutiske metode har verken noe naturlig utgangspunkt eller sluttpunkt. Det foregår en vekselvirkning, en dynamisk prosess ved at delen forstås ut fra helheten, men også ved at helheten søkes tilpasset delen. Dette for å kunne oppnå en dypere og mer helhetlig forståelse. Dette kalles den hermeneutiske spiral. Befring (2002) beskriver det slik:

”Hermeneutisk metode er i første rekke ein systematisk framgangsmåte for søking etter indre meining og heilskapleg forståing. Dette krev medvit om dei premissa vi tolkar ut frå, og utfordringa er å forstå det som skal fortolkast som ein del av den konteksten det inngår i”(s. 27).

Ved å ha en hermeneutisk tilnærming kombinert med et fenomenologisk utgangspunkt til undersøkelsen, vil det innebære at jeg må være meg bevissthet min egen forforståelse i både intervjusituasjonen og analysen. Jeg må prøve å legge denne tilside, slik at jeg åpner opp for at intervjuobjektet skal få fremstå med sine egne bilder og fortellinger.

3.2.3 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Innenfor den kvalitative forskningen måler man ikke, men undersøker, og forskeren forholder seg til informantenes livsverden. Allikevel er verifisering av den kunnskap som fremkommer, et sentralt tema i all forskning. For å kunne beskrive sider ved verifiseringen, er begreper som reliabilitet, validitet og generaliserbarhet sentrale.

I kvalitativ forskning bør spørsmål knyttet til begrepene validitet og reliabilitet vurderes nøye, men man må definere dem på en annen måte enn i kvantitativ forskning (Dalen 2004).

Reliabilitet vil i kvalitative studier kunne være et mål på forskningsprosessens nøyaktighet og hvor pålitelige resultatene kan sies å være. Forskerens rolle er derfor en svært viktig faktor i denne type studier. Dalen (2004) mener reliabilitet i en kvalitativ studie kan forstås ved å gi nøyaktige beskrivelser av hele forskningsprosessen, slik at andre forskere kan ta på de samme ”forskerbrillene”. I min undersøkelse er dette beskrevet i 3.3 og 3.4. hvor jeg redegjør for utarbeidelse og utprøving av intervjuguide, utvelgelse av informanter, gjennomføring av intervjuene, egen rolle og etiske overveielser.

Validitet er et mål på i hvilken grad en metode måler det den er ment å undersøke. (Kvale, 1999). En undersøkelses validitet har nær sammenheng med om studiens problemstilling er belyst og besvart på en tilfredstillende måte. Kvale (1999) legger vekt på at verifiserings-arbeidet bør være en del av hele forskningsprosessen og opererer med følgende 7 stadier: Tematisering, Planlegging, Intervjuing, Transkribering, Analysering, Validering og Rapportering. Stadiene er satt inn i de følgende kapitler hvor de nevnes i sammenheng med prosessen i min oppgave.

Generaliserbarhet viser til i hvilken grad resultat eller funn fra en spesiell situasjon, populasjon i en studie, kan sies å være overførbare til andre situasjoner eller personer enn de som er undersøkt. (Maxwell, 2005). Det er mottakeren av informasjonene fra forskningen, som kan avgjøre hvor anvendelig resultatet er for andre situasjoner (Andenæs referert i Dalen, 2004). I forhold til min studie, vil ikke vurderingen av generaliserbarheten i funnene være så interessant. Jeg støtter meg til det humanistiske syn og tenker at hver enkelt elev/informant er unik og fremstår med utsagn og opplevelser som er enestående. Hensikten i min studie er ikke generaliserbarheten, men å få frem den enkelte elevs opplevelse og røst.

3.3 Planlegging og utprøving

I planleggingsfasen for undersøkelsen har fokus variert mellom tematikk, teoritilfang og hvordan gjennomføring rent praktisk skulle utføres. Det har vært en lang og

tidkrevende prosess hvor jeg har vurdert validitet og reliabilitet opp mot min plan for gjennomføring, samt etiske overveielser i forbindelse med gjennomføringen.

3.3.1 Utarbeidelse av intervjuguide

- **Stadie 1. Tematisering**

I min undersøkelse var forståelsen og avklaring av fenomenet ”problematferd” og spesielt begrepet ”opplevelse”, med som tema i planleggingen. Dette er sentrale begrep i min hovedproblemstilling, og de ville påvirke utarbeidelsen av intervjuguiden (Vedlegg 1). Begrepet og fenomenet ”problematferd” og ”opplevelse” er beskrevet og gjennomgått i kapittel, 1.2.

Utarbeidelsen av intervjuguiden er et ledd i det Kvale (1999) kaller *Tematisering*. Dalen (2004) sier dette er en prosess som handler om å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål, hvor temaer og spørsmål skal ha relevans i forhold til de problemstillinger som ønskes belyst. Kvale (1999) uttrykker at spørsmålene dynamisk sett skal være med på å skape en positiv interaksjon. De skal motivere intervjupersonen til å fortelle om egne opplevelser, og de skal være lette å forstå.

Dalen (2004) anbefaler å bruke det såkalte ”traktprinsippet” ved utarbeidelse av en intervjuguide. Med dette mener hun

”De innledende spørsmålene bør være av en slik art at de får informanten til å føle seg vel og avslappet. Etter hvert vil spørsmålene fokuseres mer mot de sentrale temaene. Mot slutten må ”trakten” imidlertid åpnes opp slik at spørsmålene igjen handler om mer generelle forhold”(s.30).

Jeg valgte i min intervjuguide å bruke ”traktprinsippet”. Jeg startet med noen generelle og innledende spørsmål for å skape en avslappet atmosfære slik at elevene skulle bli trygge og føle seg komfortable med situasjonen. Intervjuguiden var deretter delt inn i fem spørsmåls- grupper, som alle var relatert til min hovedproblemstilling;

- Elevenes vansker/problematferd
- Relasjon / kommunikasjon med lærer

- Relasjon / kommunikasjon med jevnaldrende
- Respekt, anerkjennelse, verdsetting og inkludering
- Tilrettelegging og mestring

Avslutningsvis fikk elevene noen generelle spørsmål som åpnet opp ”trakten”, og vi rundet av intervjuet i en uformell og avlappet tone. I analysedelen ble det for meg naturlig å ta utgangspunkt i disse fem gruppene når jeg skulle kategorisere og analysere de data jeg hadde fått inn.

3.3.2 Utvalg av informanter

- **Stadie 2. Planlegging**

Kvalitative studier skiller seg vesentlig fra kvantitative studier når det gjelder utvalg av informanter. Mens man i kvantitative studier har fokus på et representativt utvalg i forhold til populasjon, vil det i kvalitative studier være tale om et egnet eller et hensiktsmessig utvalg.

For mitt vedkommende hadde jeg allerede i min problemstilling definert inn avgrensninger i forhold til utvalg. Informantene skulle være en gruppe ungdomsskoleelever som er henvist PPT på grunn av problematferd. Dette betyr at utvalget befinner seg i PPT sitt saksarkiv, de går på ungdomsskolen og var beskrevet å ha problematferd da de ble henvist PPT. Jeg har valgt å gjøre undersøkelsen i samme kommune som jeg jobber. Som ansatt i PPT er jeg underlagt taushetsplikt, og har tilgang til gjeldende mapper. For at utvelgelsen skulle gå for seg på en så riktig og etisk forsvarlig måte som mulig, samarbeidet jeg med leder av PPT under hele utvelgelsesprosessen. Utgangspunktet for utvelgelsen var å finne saker hvor jeg ikke var saksbehandler, slik at jeg ikke hadde kjennskap til elevene på forhånd. Det skulle vise seg å være utfordrende å finne de seks informantene, da det faktisk ikke var så mange som hadde beskrivelsen ”problematferd” i sin henvisning. Jeg skulle ha seks informanter, og størrelsen på utvalget henger sammen med mitt fokus, min metode for innsamling og analyse av data. For meg er dybdeperspektivet viktig, og dette tilsier at utvalget må være svært begrenset.

I planleggingsfasen sendte jeg brev til rektorene ved de to ungdomskoler i min undersøkelseskommune, med forespørsel om å gjennomføre noen intervjuer på deres skole. (Vedlegg 2) Jeg fikk positiv respons, og kunne starte opp med å kontakte informantene og deres foresatte. Min målgruppe er definert med en vanske, de er henvist PPT og er gjennom dette i kontakt med hjelpeapparatet. Dette gjør både elever og foresatte til en sårbar gruppe. Som ansatt på et PPT-kontor har jeg mye erfaring med å samarbeide og samhandle med mennesker som er hjelpetrengende og har definerte vansker. Dette har gjort meg ydmyk i mitt møte med andre mennesker, noe det er spesielt viktig å tenke på i en studiesituasjon hvor det er jeg som ønsker hjelp og informasjon fra denne gruppen.

"I slike tilfeller må forskeren nærme seg feltet med stor varsomhet og i tillegg være forberedt på problemer med å få satt sammen et utvalg med stor nok variasjon" (Dalen, 2004, s.59).

Min første kontakt med informantene og deres foresatte, ble gjort gjennom en telefonsamtale. I denne samtalen redegjorde jeg kort for hva undersøkelsen gikk ut på, min hensikt og mitt ønske om at denne undersøkelsen skal løfte fram elevens stemme, og også kunne gi meg innspill og kunnskap i mitt videre arbeid i forhold til elever med problematferd og deres situasjon i skolen.

De fleste var veldig positive til undersøkelsen. De synes det var spesielt interessant at jeg skulle lytte til elevene, og høres deres historie. Det var flere av de foresatte som følte dette kunne være nyttig, og de beskrev opplevelser av å ikke bli forstått av skole/lærer, både på vegne av seg selv og barnet sitt.

Jeg sendte informantene et informasjonsskriv med samtykkeskjema de skulle underskrive hvis de ønsket å være med i undersøkelsen (Vedlegg 3). Det tok relativt lang tid å få skjemaene tilbake, og noen måtte ringes flere ganger før de sendte det til meg. En informant trakk seg underveis, og jeg måtte finne en ny. Prosessen med å finne informanter var langvarig og krevende, men tilslutt hadde jeg seks informanter fordelt over de tre trinnene på to ungdomskoler.

3.3.3 Utprøving

- **Stadie 2. Planlegging**

Etter en lang og intens arbeidsperiode med å utarbeide intervjuguiden, skulle jeg foreta et prøveintervju. Dette for å prøve meg i rollen som intervjuer, og for å prøve ut spørsmålene. Jeg ville se om de var hensiktsmessige og tydelige nok til å gi meg den informasjonen jeg ville ha, og om de var enkle nok å forstå for ungdommer. Jeg valgte en ungdomsskoleelev som prøveobjekt, Denne eleven var en vanlig ungdom som ikke hadde de vanskene mine ”ekte” intervjuobjekter har.

Resultatet av prøveintervjuet gjorde at jeg foretok noen endringer i guiden. Noen av spørsmålene overlappet hverandre og jeg forenklet noen spørsmål i ordbruken.

Forøvrig gjorde jeg ingen endring på intervjuguiden, da jeg opplevde at den fungerte greit.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

- **Stadie 3. Intervjuing**

Jeg hadde forut for kontakten med intervjuobjektene sendt inn søknadsskjema med intervjuguide til Personvernombudet. Undersøkelsen min ble godkjent (Vedlegg 4), og jeg kunne lage avtaler med intervjuobjektene.

Det varierte litt hvor intervjuene ble gjennomført. Noen ønsket å komme til mitt kontor, mens andre ønsket å gjennomføre intervjuet på skolen.

Alle intervjuene ble tatt opp på bånd, og ble gjennomført innenfor en tidsramme på ca. 1 time og 15 minutter. Informantene hadde fått beskjed om praktiske og etiske forhold på forhånd i den skriftlige henvendelsen fra meg. Jeg hadde en mp3-spiller som gjorde opptak av intervjuet. Dette lot elevene seg lite merke av, og de synes det var helt greit da jeg forklarte hvorfor jeg gjorde opptak. For meg var dette svært viktig, da jeg slapp å notere mye underveis, og kunne konsentrere meg helt og fullt om samtalen og intervjuobjektet. Jeg noterte kun refleksjoner og observasjoner som jeg opplevde underveis i intervjuet.

3.4.1 Faglige og etiske overveielser

• Stadie 3. Intervjuing

Godkjenningen jeg fikk av Personvernombudet tilsier at undersøkelsen har vært gjennom en etisk vurdering av en nøytral instans. En kvalitativ undersøkelse, gjennom dybdeintervju gir etiske utfordringer man bør ha tenkt gjennom på forhånd. Det er noen punkter Dalen (2004) har spesielt fokus på i forhold til etiske refleksjoner. Dette gjelder:

- *Krav om samtykke* og krav om å informere. Informantene og deres foresatte fikk tilsendt et informasjonsskriv om undersøkelsen, samt et samtykkeskjema de skulle signere om de skulle være med. Dette er et informert samtykke som innebærer at informantene er orientert om alt som angår deres deltakelse i forskningsprosjektet.
- *Krav om konfidensialitet*. De som er med i undersøkelsen, ble informert om at alle opplysninger som kommer frem i løpet av undersøkelsen blir behandlet fortrolig, og at lydopptak og opplysninger som kan føres tilbake til dem blir slettet etter at undersøkelsen er ferdig. Denne informasjonen har de fått både skriftlig og muntlig.
- *Barns krav på beskyttelse*. Fordi jeg i min undersøkelse bruker ungdom som informanter, har jeg måtte være spesielt nøye med informasjon og samtykke fra foresatte og ungdommen selv. Barn og ungdom må beskyttes, og det er de foresatte som ivaretar deres rettigheter. I intervjusituasjonen vil det være intervjuer som må ivareta denne rollen.
- *Hensynet til svakstilte grupper*. I undersøkelsen brukes ungdom som er i en spesiell situasjon. Dette gjør at de er en sårbar gruppe. Som intervjuer måtte jeg derfor trå ekstra varsomt i mitt møte med disse ungdommene, være ydmyk og hensynsfull. Men jeg har også en mulighet for å bringe frem, være et talerør for denne gruppen, slik at de kan få bedre forståelse for sine vansker, eller bli møtt med mer forståelse.

Forskerens rolle står i særstilling i kvalitative intervjustudier. Både intervjuer og informant vil påvirke hverandre. Man går som intervjuer inn i en slik situasjon med erfaringer, forventninger, taus viten og forforståelse som vil påvirke hele prosessen. Jeg har i min undersøkelse valgt et tema som berører meg i den jobben jeg har, og som jeg har spesiell interesse av å finne mer ut av. Jeg har ukentlig samarbeid med de aktuelle skolene i undersøkelsen, og jeg har erfaringer og meninger om hvordan lærerne fungerer i forhold til enkeltelever. For meg ble det derfor spesielt viktig å være bevisst den forforståelse jeg har når jeg tilnærmet meg intervjuobjektet. Min rolle som

forsker, spesielt under datainnsamlingen, var komplisert. Jeg er involvert i fenomenet som studeres, og jeg brukte meg selv for å få mest mulig informasjon og forståelse for fenomenet jeg forsker på, og få det fram slik det oppleves og erfares av elevene.

"Dette krever nærhet, samtidig som forskeren også må være nøytral nok til å kunne reflektere over informasjonen han får. Forskeren skal være preget av "empatisk nøytralitet" (Vedeler, 2000, s.35) .

I en situasjon som forsker var jeg spesielt sensitiv for elevens følelser og uttrykk. Jeg var klar over asymmetrien i relasjonen, og prøvde å fange opp signaler fra elevene om de hadde behov for pause, eller om det var enkelte temaer det var vanskelig å snakke om. Om jeg lyktes i dette, kan bare elevene svare på, men alle gjennomførte intervjuet og ga uttrykk for at det hadde vært greit.

3.5 Bearbeiding av data

Når dataene var samlet inn og forelå på "tape", startet prosessen med å overføre informasjon fra tale til skrevet tekst. Kvale (1999) beskriver dette som en tolkningsprosess i seg selv, og ikke bare som en enkel teknisk prosess.

3.5.1 Transkribering

- **Stadie 4. Transkribering**

Transkriberingsprosessen sto for meg som et stort og tidkrevende arbeid. Jeg var blitt forespeilet dette gjennom litteratur og av andre studenter. Jeg var bevisst på at jeg skulle gjøre oppgaven selv. Jeg så for meg at dette kunne gi meg mye nyttig informasjon både i forhold til det som ble sagt, gjenskapelse av situasjonen med dertil hørende refleksjoner og når det gjelder nonverbal informasjon. Jeg ville også gjennom denne prosessen få god kjennskap til materialet og et eierforhold til det. Omfanget på materialet var overkommelig, og jeg forsøkte å skrive det ut ord for ord, med de innslag av sukk, latter og stønn som intervjuene inneholdt. Jeg ville på denne måten få et mest mulig riktig bilde av intervjuet og det råmaterialet jeg hadde som grunnlag for videre analyse. Kvale (1999) beskriver det transkriberte materialet som

”De er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form. Enhver transkripsjon fra én kontekst til en annen medfører en rekke vurderinger og beslutninger”(s.102).

Jeg opplevde transkriberingsprosessen som en svært nyttig del av undersøkelsen. Jeg fikk stadig tanker om hvordan jeg kunne gripe an analysen, gjorde meg nyttige refleksjoner omkring intervjuet og informantene som jeg ikke hadde fått med meg underveis.

3.5.2 Analyse

- **Stadie 5. Analysering**

I kvalitativ forskning er det ulike måter å tilnærme seg det empiriske materialet på i analyseprosessen. Dalen (2004) sier

”Analyseprosessen skal gi de konkrete ytringene teoritilknytning, noe som skjer ved at vi tolker ytringene og setter dem inn i en teoretisk ramme”(s. 67).

Analyseprosessen starter allerede under intervjuet. Underveis i intervjuet foregår det tolkninger og analyse som gjør at man stiller oppfølgingsspørsmål, og prøver å få mer ut av informanten. Kvale (1999) sier det kvalitative forskningsintervju er et kontinuum mellom beskrivelse og tolkning. Når intervjuene er transkribert, foreligger det en mengde datamateriale som skal kodes og analyseres. Det er flere nivåer i kodingsprosessen, og Dalen (2004) beskriver fem trinn som jeg velger å bruke til mitt materiale; Råcoding, Koding, Endelig koding, Kategorisering og Generalisering/teoretisering. Jeg satte meg inn i det databaserte analyseprogrammet Nudist, som skulle være et hjelpemiddel i analyseprosessen. Jeg har valgt kun å bruke prinsippene for kategorisering, men har gjennomført arbeidet for hånd.

Jeg brukte intervjuguiden og de ulike spørsmålsgruppene som utgangspunkt for kategorisering. Innenfor hver spørsmålsgruppe prøvde jeg å finne begrep eller utsagn som etter hvert kunne kategoriseres. Etter hvert som kodingsprosessen eller fortolkningen foregikk, utkrystalliserte det seg temaer, utsagn eller hendelser som kunne grupperes innenfor hver spørsmålsgruppe.

Etter en lang prosess med kodingsarbeidet, var det tid for det Dalen (2004) kaller endelig koding og opp mot en kategorisering. Jeg hadde gruppert svarene i kategorier jeg mente var betydningsfulle og relevante i forhold til teori, og hva som utkrystalliserte seg som fellestrekk hos eleven. Jeg var nå over i den siste fasen av analysearbeidet som kalles Generalisering / teoretisering. Nå måtte jeg velge ut utsagn og sitater som skulle med i presentasjonen av undersøkelsen, og som skulle formidle mine funn i undersøkelsen, og ikke minst være elevens stemme ut i verden.

Jeg har presentert mine funn i de samme hovedkategorier som intervjuguiden var inndelt i; Opplevelse av egne vansker, Relasjon til lærer, Respekt og Anerkjennelse, Relasjon til medelever og Mestring og tilrettelegging. Materialet er drøftet underveis i presentasjonen, stort sett etter hvert spørsmåls punkt. Jeg har tatt utgangspunkt i det jeg mener er viktig og vesentlig og sett det opp mot relevant teori og forskning i teorikapitlet og drøftingsdelen.

4. Presentasjon og drøfting av funn

I kvalitative undersøkelser får man ofte en stor mengde datamateriale å forholde seg til. Dette gjelder også for min undersøkelse. Ved gjennomgang av det transkriberte materialet ser jeg at det utkrystalliserer seg enkelte tema ut fra intervjuguiden som er spesielt interessante i forhold til min problemstilling. Funnene presenteres i fem hovedpunkter hvor hvert punkt har flere underpunkter som tilsvarer spørsmålene i guiden. Dette fremkommer av overskriften. Drøftingen vil i all hovedsak komme etter hvert av underpunktene. Der jeg velger å slå sammen flere underpunkter før jeg drøfter, handler det om at hvert av punktene er relativt korte. Hovedpunktene jeg har valgt ut for å belyse og gi liv til min problemstilling er ”Opplevelse av egne vansker”(4.1), ”Relasjon til lærer”(4.2), ”Respekt og anerkjennelse”,(4.3) ”Relasjon til medelever”(4.4) og ”Mestring og tilrettelegging”(4.5).

Den skriftlige fremstillingen av muntlige intervjuer kan gjøres på ulike måter. Ved å gjengi ordrette intervjutranskripsjoner i en rapport kan dette ofte fremstå som usammenhengende, stotrende og forvirret tale. Dette kan også medføre en stigmatisering av informantgruppen (Kvale,1999). Jeg forsøker derfor å variere fremstillingen av resultatene ved å veksle mellom kategorisering av resultatene, trekke frem enkeltbegrep, kommenterer noe nonverbale observasjoner samt eksemplifisering gjennom sitater. Dette for å få en mest mulig lesbar og interessant presentasjon som er i tråd med tema og problemstilling. Jeg har forsøkt å gjengi sitatene mest mulig ordrett fra det transkriberte materialet, men jeg har valgt å forenkle noe ved å kutte ut småord, kremt, dveling o.l.

4.1 Opplevelse av egne vansker.

- **Henvist PPT.**

Etter noen innledende nøytrale spørsmål snakket jeg med elevene om at de er henvist PPT, og hvorfor. Alle var klar over dette, men når jeg fortalte dem hva som sto i

henvisningen og spurte hva de tenkte om det, var det ulike kommentarer og svar jeg fikk. Noen ønsket ikke å forholde seg til det, og en av dem sier:

"Helt greit det egentlig, det er det samme for meg. Fortiden min er ikke noe sak nå, synes jeg".

En annen elev sier:

"Nei, jeg tenker ikke noe spesielt på det. Jeg vet jo at dere har møter om meg, men det tenker ikke jeg noe særlig på".

Flere elever uttrykker imidlertid at de ikke er så komfortable med å være beskrevet med atferdsvansker. De har uttalelser som vitner om at de ønsker å være lik de andre elevene på skolen. Den eleven som uttrykker dette tydeligst sier:

"Jeg synes jo det var litt dumt og at det var litt kjedelig, at jeg ble beskrevet sånn. Det var kjedelig å være annerledes enn de andre".

En annen elev uttrykker et ønske om å få bedre faglige resultater på skolen, men føler at vanskene har hindret ham i det. Han sier:

"Nei, det er ikke så veldig greit. Jeg ønsker bare at jeg vil gjøre det bedre på skolen. Jeg lærte jo ikke så mye på barneskolen. Det var vanskelig å konsentrere seg".

Noen elever føler seg annerledes og dumme. De føler seg stigmatisert på grunn av vanskene. Den ene sier:

"Nei, det er ikke så bra å bli beskrevet med vansker. Noen ganger har jeg opplevd at dem tror jeg er dum. Det er ikke alltid bare jeg som er sur og sint".

En av elevene føler seg utenfor. Han sier han har blitt ekskludert og fjernet fra klassen i perioder, fordi han var utagerende. Han uttaler:

"Det går noen ganger innpå meg, men det spørs hva det er. Jeg har blitt mobba og kalt for "klikk" i to år nå".

Det at elevene ikke ønsker å skille seg ut, men være lik de andre, er det samme som Nordahl m.fl. (2005) viser til når han sier at elevene ønsker å være "en av dem". Vi har alle oppfatninger av oss selv som personer. Hva slags oppfatning vi har, er en viktig

forutsetning for hvordan vi tenker og handler. Flere av elevene i min undersøkelse er ikke komfortable med at de er beskrevet som elever med vansker. Dette kan påvirke deres selvoppfatning. Vi vet at den dannes gjennom et samspill mellom ytre reaksjoner fra andre og indre tanker om oss selv. Imsen (2005) kaller dette for en speilingsprosess, når vi speiler oss i reaksjoner fra andre som betyr noe for oss, de signifikante andre.

Skaalvik og Skaalvik (2005) kaller dette for subjektive oppfatninger, eller den reelle selvoppfatning som slett ikke behøver stemme overens med de oppfatninger andre har av personen det gjelder. Allikevel er det den subjektive opplevelsen som er virkeligheten for den enkelte, og som vil påvirke den enkeltes selvoppfatning. Dette virkelighetsbildet er formet og skapt blant annet på bakgrunn av de signaler og tilbakemeldinger eleven får av lærere og medelever rundt seg, eller de rollene de er plassert inn i. Dette kan være gjeldende for den eleven i undersøkelsen som sier han har blitt kalt ”klikk” over lang tid. Det handler om den rollen han har fått som en elev med problematferd som tidligere ble veldig rasende og sint. Denne rollen er vanskelig å komme ut av, og kan bli værende over lang tid. Dette er det samme som Lillejord (2000) viser til i sin doktoravhandling. Hun sier de ulike roller som befestes i et skolesamfunn kan bli værende over lang tid. De konstruerte virkelighetsbilder konstrueres og rekonstrueres i samhandling mellom aktørgruppene det gjelder. Noen elever kommer til skolen med en ”merkelapp”. Det er her jeg tenker lærere har en utfordring. Det å kunne skille mellom hva elever er, og hva de gjør, vil være vesentlig i de signaler lærer sender tilbake til eleven. Man skal ikke akseptere alle handlingene en elev gjør, men man kan anerkjenne eleven for den personen den er. Da vil man unngå å devaluere barn (Nordahl m.fl., 2005). Dette perspektivet er forenlig med det sosialkonstruksjonistiske som bl.a handler om lærerens definisjonsmakt i skolen.

En persons atferd er avhengig av den enkeltes opplevelse og oppfatning av seg selv. Men elevene ser seg selv gjennom andres øyne, og hva de tror og tenker at andre tenker om dem. Dette har stor innvirkning på selvoppfatningen (Rosenberg, 1979).

Noen av elevene i min undersøkelse gir tydelig uttrykk for nettopp dette som Rosenberg beskriver, at de er preget av det andre mener om dem, at de i denne sammenhengen kan føle seg stigmatisert, og at de kan handle deretter. På den annen side kommer det også fram i intervjuene at noen ikke bryr seg så mye om hvordan de er karakterisert. Dette kan tolkes som en forsvarsmekanisme og en undertrykking av den rollen de er plassert i, den ”merkelappen” de har fått. Noe som igjen kan påvirke det bildet og den oppfatning de har av seg selv. Begrepet selvoppfatning blir av mange teoretikere avgrenset til den bevisste oppfatning som en person har av seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). For informantene i min undersøkelse vil det bety at de i skolesituasjonene har en oppfatning av seg selv som ”elever med problematferd”. I hvor stor grad dette påvirker dem, er avhengig av flere faktorer, blant annet de kontekstuelle og relasjonelle faktorene.

- **Reaksjoner i konfliktsituasjoner.**

De fleste elevene var henvist PPT på grunn av uro og fordi de ofte var i konflikt med andre. De ble spurt om hvordan de reagerer i konfliktsituasjoner nå, hva de gjør, og hvorfor de tror disse konfliktene oppstår. Fire av elevene sier de er sjeldnere i konflikt med andre nå. De beskriver at de oftere var i konfrontasjon med andre tidligere. En av dem sier:

”Jeg gjør ikke ting som er så vanskelig lenger, jeg. Det var annerledes på barneskolen. Da var jeg vrang. Jeg ville ikke bli tatt ut av klassen, jeg ville bare vekk. Derfor prøvde jeg å løpe vekk. Jeg kranvla mest med læreren fordi jeg ikke ville bli tatt med ut av klassen”.

En annen elev beskriver det på følgende måte:

”Jeg er ikke oppi konflikter lenger. Jeg har vært i konflikter tidligere, da jeg var yngre, 11-12 år. Det hender det er konflikter nå også, men jeg prøver å få de andre til å slutte. Jeg blir sint og frustrert, og da sier jeg mange stygge ord og sånn”.

Det er tydelig at for noen har situasjonen endret seg. De har færre konflikter med andre. Dette kan forstås som at de har blitt mer sosialt modne og fått et bredere handlingsrepertoar i utfordrende situasjoner. Noen har også fått veiledning av lærere, for en av dem sier at lærerne ber ham *”lukke ørene og gå vekk”* når det oppstår

konflikter. Dette synes han er greit, og han opplever at det er en fin måte for ham å unngå konflikter på.

En av elevene sier at han fortsatt ofte er i konflikter med andre elever. Han sier de andre elevene er frekke med ham, og at han da reagerer med å bli sint. Da jeg spurte ham om hvorfor det blir sånn, svarte han raskt og kontant at *"De andre har lyst til å ha meg sint, for da har de noe å le av"*. Selv om de fleste elevene i undersøkelsen opplever færre konfrontasjoner og utagerende konflikter, sier allikevel halvparten av dem at de opplever å bli "mobbet" og ertet av medelever. Å bli ertet og plaget opplever de har sammenheng med vanskene de har. En sier han blir ertet fordi han har Adhd, mens en annen opplever at han blir sladra på hele tida. Han er mistenksom overfor de andre, og han gir uttrykk for at han har lite tillit til dem. Han sier:

"Jeg blir jo irritert, når de andre hele tida skal gå rundt å sladre på meg, og si at jeg har gjort noe galt. Jeg hater at de sladrer. Jeg hater jo ikke egentlig at de sladrer da, for det er jo bra at de sladrer, men jeg føler at det hele tida er meg de sladrer på".

Elevene gir gjennomgående uttrykk for at de er en utsatt gruppe på grunn av vanskene sine. Det oppleves, men det som er gjeldende for flere er at de føler seg ertet, tirret til å bli sinte og sladret på. De kan føle seg plassert i en rolle som "annerledes". Dette samsvarer med det Skaalvik og Skaalvik (2005) sier om at den allmenne oppfatningen av ulike roller, blir et grunnlag for selvoppfatningen hos de som har rollene. I kraft av å ha en diagnose, som noen av elevene i min undersøkelse har, er det konstitusjonelle forutsetninger man må ta hensyn til. Dette er individuelle faktorer som kan påvirke et samspill. Det kan allikevel være lett å ha individfokus og tenke at årsaken til alle problemer ligger hos eleven, at det er en manglende evne hos eleven til å etablere sosiale relasjoner. I slike sammenhenger mener jeg det er spesielt viktig å ta det sosialøkonomisk perspektiv og belyse problemet fra flere sider.

Overland (2007) hevder at mange elever strever med å etablere varige relasjoner til kamerater og bli akseptert av medelever. Årsaken til dette er mange, men han nevner spesielt sosial stigmatisering og det å bli oppfattet som annerledes. Det å inneha god sosial kompetanse, er viktig i denne sammenheng, og en forutsetning for å mestre det

mer og mer kompliserte samspillet som skjer i en ungdomsgruppe. Dette igjen er vesentlig for identitetsutvikling og livskvalitet, i følge Nordahl m.fl. (2005). Noen av elevene i min undersøkelse har en diagnose, og kan derfor ha en umoden sosial kompetanse. Ut fra svarene de gir, tyder det på at de lett lar seg erte, eller de faller inn i det samme reaksjonsmønster som før fordi de mangler erfaring og kompetanse til å handle annerledes. En av eleven har fått veiledning i hvordan han skal reagere, når han sier han er blitt bedt om å gå vekk fra situasjonen. Dette kan være en god løsning i enkelte situasjoner, men han bør ha mer veiledning for å komme videre og utvikle hensiktsmessige reaksjoner i de konfliktsituasjoner som oppstår.

Konteksten, eller det relasjonelle er viktig for en persons selvoppfatning og evt. endring/ikke endring av denne. En av informantene i min undersøkelse opplever å bli sladdret på, og få skylda for negative hendelser. Denne opplevelsen er vond for eleven, og er med å opprettholde den negative bildet eleven har av seg selv og sine vansker. Dette er i tråd med det Damsgaard (2003) og Overland (2007) sier om at stempling kan bli en selvoppfyllende profeti, og at effekten vil være at elevene føler seg annerledes. I min undersøkelse kommer dette også tydelig fram, når elevene beskriver hvordan de opplever det å være annerledes. De har ikke en opplevelse av det Bjørnsrud (1999) kaller en inkluderende skole, hvor alle skal kunne komme som de er, bli møtt der de er og ingen skal føle seg utenfor fellesskapet.

- **Ønsker for egen skolesituasjon.**

Jeg spurte elevene om hvordan de skulle ønske at det var på skolen. Alle skulle ønske situasjonen var annerledes. De hadde tanker om endring både hos seg selv og hos andre. En sier:

”Skulle ønske at det var annerledes. At folk kunne leve med hverandre, uten at de var i tottene på hverandre. Jeg skulle ønske jeg hadde takla det bedre”

En annen elev har ønske om at han selv, men også andre bør forandre seg for at ting skal bli bedre. Han sier *”Jeg skulle ønske jeg hadde ignorert det, og at de andre hadde slutta med ertinga”*. Alle har tanker om at de selv bør endre atferd. De har alle et bilde

av seg selv som innebærer at de ikke oppfører seg slik de bør. De har opplevelser og erfaringer som tilsier at de selv har mye av skylda for at tilstanden er slik den er.

”Ja, det kan vel hende jeg ønsker at det var annerledes. At jeg ikke hadde blitt så fort sinna og slengt så mye kommentarer og dritt”.

En elev gir uttrykk for at han kan bli lei seg, men samtidig vil han ikke la seg ”trække på”. Det kommer fram at han har mange opplevelser hvor disse følelsene har vært fremtredende;

”Jeg legger jo litt opp til det sjøl også. Hvis noen kommenterer noe til meg så sier jeg alltid noe tilbake. Jeg gidder ikke å bli tråkka på hele tida. Jeg kan jo bli lei meg, inni meg, men det sier jeg bare til kameraten min noen ganger. Jeg skulle ønske de andre ikke hadde brydd seg så mye, at de ikke hadde blanda seg opp i livet mitt, og at de ikke hadde kalt meg for taper og sånt”.

Slike uttalelser kan være et uttrykk for at eleven har et lite positivt bilde av seg selv. De viser en oppgitthet og håpløshet når de kommer med svarene sine, og det virker som om de er fastlåst i rollen de er tildelt, og ikke vet hvordan de skal få til å endre situasjonen. Opplevelsene som blir beskrevet av elevene er med og former dem som individ, påvirker selvbildet og stadfester identiteten deres. Flere av elevene hadde et ønske om at de ikke kom opp i konflikter, at de ikke ble hissige og sinte eller sa så mye stygt til andre, men de vet ikke hvordan de skal få det til. Denne type negativ stempling vil kunne ha konsekvenser som først og fremst påvirker selvoppfatningen. Elevene vil føle seg mindreverdige og ydmyket, og de kan lett ende opp som skoleskulkere. De blir desillusjonerte og preget av de forventninger som følger med merkelappen, og vil ha liten mulighet til å endre seg (Imsen, 2005).

Allikevel må vi være oss bevisst at vi er alle aktører i eget liv. I aktørperspektivet, som beskrives som et perspektiv innenfor systemteorien, vil elevene gjøre aktive valg ut fra sin egen opplevelse av situasjonen (Nordahl m.fl., 2005). For å kunne endre problematferd i dette perspektivet, vil en lærer måtte ha kunnskap om elevens virkelighetsoppfatning. Han må sette seg inn i elevens verden. Noen elever i min undersøkelse virker oppgitte, og kommer ikke videre. Det kan tyde på at de handler mer ut fra automatiserte handlinger enn bevisste valg. De har behov for en voksen som

involverer seg positivt i dem og deres handlinger. Det å ha en positiv vinkling og lage et positivt bilde av eleven, vil kunne ha en positiv effekt på den videre utviklingen, og vil være med å bryte den stemming og stigmatisering noen elever utsettes for (Damsgaard, 2003). Ansvar for å skape en endring i relasjonen og skape positive ringvirkninger vil i en skolesammenheng ligge hos læreren. Læreren må inneha en profesjonalitet i yrkesrollen som inneholder blant annet det Imsen (2005) kaller en personlig komponent hvor det å sette seg inn i elevens situasjon anses som viktig. Dette er i tråd med forskningsrapporten som Sørli og Nordahl kom med i 1998, hvor det kom fram en klar sammenheng mellom relasjon til lærer og problematferd. Problematferd defineres ulikt av ulike teoretikere. Det kommer an på hvilke perspektiv de har. Det sosialøkologiske perspektiv definerer problematferd til å handle om et dårlig samspill mellom individ og kontekst (Nordahl m.fl., 2005). Elevene i min undersøkelse uttrykker at de selv ønsker å gjøre noe med sin atferd, men de får det ikke til alene. Dette samsvarer med beskrivelsen av hvordan problematferd kan oppstå, forsterkes eller endres i samspill med omgivelsene. Sørli (2000) uttrykker også at problematferd er et relativt begrep og må sees i sammenheng med konteksten den opptrer i.

4.2 Relasjon til lærer

Det relasjonelle perspektiv og begrep handler om innstillingen til eller oppfatning man har av andre mennesker, og hva de betyr for den enkelte (Nordahl m.fl., 2005). Dette hovedpunktet har fokus på det relasjonelle, på elevenes opplevelse av kontakt og kommunikasjon med lærer, lærers reaksjoner i utfordrende situasjoner og lærerens forståelse for elevenes vansker.

- **Kontakt med lærerne**

Da jeg spurte elevene om hvor godt de kommer overens med lærerne sine, svarte fem at de som regel kommer greit overens med lærerne. Da jeg presiserte spørsmålet til å omhandle hvordan kontakten med lærerne er, sa fire at den er dårlig. Noen av disse

nevner forskjellsbehandling som en faktor og årsak, og en sier han føler at lærerne er som klistremerker. Dette opplever han som svært irriterende, og uttrykker:

”Jeg blir jo irritert på dem. De virker helt som klistremerker, og det er plagsomt. Jeg klarer det ikke, jeg hater det.”

En annen elev er opptatt av at han føler seg urettferdig behandlet, og sier:

”Noen ganger blir jeg behandlet urettferdig, for lærerne er vant til at det er jeg som gjør alt tullet her på skolen. Jeg sier ifra, men alltid blir det til at det er jeg som har gjort det og får skylda for det som skjer.”

En annen er noe mer nyansert i uttalelsen sin, og sier:

”Nei, nå opplever jeg at de er greie å snakke med, men hva de gjør er noe annet. De kjefter hele tida, og det er ganske mye forskjellsbehandling. Jeg synes de heller bare kan si ifra hvordan det skal være, og ikke kjeft så mye og si så mye dumt.”

Da elevene fikk spørsmål om hvordan kommunikasjonen med lærerne er, kom det fram at det er stor forskjell på kommunikasjon med de ulike lærerne. De fleste har noen lærere de kommuniserer godt med. De mener dette kan være personavhengig, og at noen lærere har bedre forståelse for det som skjer blant elevene. En av dem uttrykker det slik:

”Det er kontaktlæreren min det er enklest å snakke med. Hun skjønner meg. Hun snakker på den måten som jeg forstår best, og hun forstår det jeg sier. Hun tar seg tid til å høre på meg, å lytte”.

En annen elev uttrykker at det avhenger av om de har kranglet eller vært uenige tidligere. Denne eleven har en opplevelse av at lærere tar med seg tidligere hendelser og dermed forutinntatte holdninger inn i nye situasjoner.

”Det har vel kanskje litt med åssen læreren er å snakke med, og i hvilken situasjon du har møtt ham før. Hvis du har krangla med dem, så er det ikke så lett å godsnakke med dem da”.

For læreren kan det være utfordrende å se situasjonen fra elevens ståsted, Da handler det om å ha relasjonskompetanse, slik Juul og Jensen (2003) og Røkenes og Hanssen (2006) beskriver det. All samhandling og oppdragelse ser ut til å avhenge av kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn (Nordahl m.fl., 2005). I skolesammenheng vil

derfor relasjonen mellom elev og lærer kunne være avgjørende for utvikling og læring. Det å klare å skape gode relasjoner er alltid avhengig av en individuell faktor, men også av lærerens profesjonalitet. Det kommer tydelig frem hos den eleven som sier det er enklest å snakke med kontaktlærer, for hun forstår og lytter. Å forstå og lytte er en av tre faktorer Ogden (2004) sier lærerrollen består av. Denne faktoren som han kaller relasjonsfaktoren handler bl.a om hvor godt læreren kjenner elevene, kan møte dem der de er og ha tid til dem.

Elevene gir uttrykk for at de kommer greit overens med læreren, men ikke noe mer. Det kan tolkes til at de har en grei tone seg imellom, ikke har så mye konflikter og kan samhandle greit. Når det gjelder den ekte kontakten med lærer, så er ikke denne tilstede i den grad som er viktig for å etablere en god relasjon. Å ha god kontakt med noen er mer krevende, både for elev og lærer. *"Å ha kontakt betyr å se hverandre som likeverdige medmennesker, selv om en har ulike oppgaver å skjøtte"* (Imsen, 2005, s. 27). Elevene oppfatter relasjonens kvalitet ganske raskt, og vil kunne avgjøre om læreren er autentisk i kontakten (Laursen, 2004). Kontakt er en forutsetning for å være autentisk. Å komme i posisjon til elever vil gi lærere større muligheter for å komme i positive endrings- og læringssirkler. Den eleven som uttrykker at læreren er som et "klistremerke", opplever ikke noe god kontakt. Han blir lei, og det ligger ikke tilrette for etablering av en god relasjon. Lærerens agenda kan imidlertid være god, men han har ikke kommet i posisjon til eleven. Han kjenner ikke eleven godt nok.

En av elevene i min undersøkelse uttalte at en av lærerne bare var opptatt av seg selv, og ikke var så opptatt av elevene. Han opplevde ikke kontakten med denne læreren som god, relasjonen var heller ikke positiv og la ikke grunnlag for vekst og utvikling. I Sørli og Nordahl sin forskning fra 1998 kommer det frem at det å ha en god og vel etablert kontakt mellom elev og lærer er grunnleggende for utvikling av en god relasjon. Ogden (2004) sier blant annet at det at lærere blir kjent med elevene og at elevene blir kjent med lærerne, er viktig for å etablere kontakt og positive relasjoner.

Elevene i min undersøkelse opplever det annerledes når det gjelder kommunikasjon med lærerne enn kontakten med dem. God kommunikasjon med lærerne er positivt, og

viktig. Dette tyder på at elevene skiller på ”kontakt” og ”kommunikasjon” med lærerne. Kontakten er mer relasjonsrettet og elevene setter det blant annet i forbindelse med at de opplever forskjellsbehandling, mens kommunikasjon er den mer direkte samtalen de har med lærere. For elevene kan den voksne, og i denne sammenheng læreren være den *signifikante andre*. Ved å være omsorgsfulle og kompetente voksenpersoner kan de være med på å snu en negativ utvikling. (Danielsen, 2005). Dette kommer til uttrykk i en av mine elevers uttalelser som sier han har en lærer som forstår ham og lytter til ham. Han har hatt en positiv utvikling, og kommer ikke opp i så mange konflikter lenger.

- **Lærers reaksjon på problematferd**

De fleste elevene har som nevnt gitt uttrykk for at de ikke er i så mange konflikter som tidligere. De er også beskrevet med en atferd som ikke går overens med reglement og det som er akseptert. Da jeg spurte dem om hvordan lærerne reagerer når de oppfører seg problematisk, svarte to av seks elever at lærerne blir sinte og oppgitte. Andre svarte at læreren enten ringer hjem, sender dem til rektor eller de settes i en krok. En av elevene uttrykker dette ganske sterkt :

”De setter meg i en krok, eller de ber meg gå ut til rektor. Hvis jeg ikke gidder å gå ut, så henter de en lærer som henter meg. Før ble jeg dratt ut av klasserommet for jeg dytta til lærerne, men nå går jeg ut når de kommer for å hente meg. Det er ikke så veldig ”kult” for det hender jeg blir mobba for det etterpå”.

En annen elev opplever en lignende reaksjon fra lærer som velger å sende elevene ut av klasserommet og vekk fra situasjon. Han sier: *”De blir sinte og så sender de meg på gangen. Noen ganger får jeg anmerkning også”.*

Eleven opplever å bli sendt vekk fra situasjon. Dette kan det være flere årsaker til, men elevens opplevelse i denne situasjon kan beskrives som vanskelig og vond. Noen av dem sier at de nettopp på grunn av lærers reaksjon, kan bli ertet av medelever i etterkant. Dette er ikke positivt med tanke på hvordan bygge gode relasjoner .

Lærernes reaksjoner slik de er beskrevet av elevene i undersøkelsen bærer lite preg av å ha det relasjonelle perspektiv. Lærers klasseledelse eller undervisningsstil vil være

nærmere det Nordahl m.fl. (2005) og Overland (2007) vil kalle en autoritær stil, hvor lærer har høy kontroll i situasjon og lite fokus på eleven, slik som den ene eleven beskrev, da han tidligere ble dratt ut av klasserommet. Denne type klasseledelse vitner om en relativt dårlig relasjon mellom elev og lærer, og er et eksempel på hvordan en dårlig og fraværende samhandling påvirker lærers reaksjon og undervisning (Fuglestad, 1993). Man kan heller ikke se bort fra at læreren har et individperspektiv. Læreren sender kanskje eleven ut i den formening at årsaken til problemet ligger hos eleven.

Elevenes svar på lærernes reaksjoner samsvarte ganske bra med hverandre. De fleste lærerne handlet på en måte hvor de fraskriver seg ansvaret for å løse opp i situasjonen. De sender elevene ut og vekk, eller ringer hjem slik at de kan ordne opp i situasjonen. Det er lite refleksjon rundt det som skjer, og man kan få det Damsgaard (2003) kaller en utmatting av lærere og elever, hvis de iverksatte tiltakene fører til at problemet forblir uløst.

- **Lærernes forståelse for eleven**

Jeg spurte elevene flere spørsmål om hvordan deres opplevelse av lærers forståelse for dem og deres vansker var, og i hvilken grad de spør om deres synspunkter. Tre av elevene opplever at lærer har forståelse for vanskene deres, og at de prøver å gjøre så godt de kan. En sier han har best kontakt med kontaktlærer, og at det er kontaktlærer som ser ham, forstår ham og hans situasjon. Han sier:

"Det er fortsatt bare kontaktlærer som spør meg om det. Det er hun som er best til det. Noen ganger kan det være litt slitsomt, men stort sett er det veldig greit".

En av de andre elevene synes det er forskjell på lærernes forståelse ut fra hvor lenge de har jobbet på skolen:

"Jeg tror lærerne skjønner ganske mye, men det er enkelte lærere som forstår meg bedre enn andre. Det er de som har vært her lenge. De blir ikke så fort sinte og sure. De er mer greie. De kjefter ikke så mye, og gir meg ofte en sjanse til".

I Ogdens undersøkelse fra 1998 rapporteres det om flere atferdsproblemer fra unge lærere enn fra de som er eldre.

Det de aller fleste elevene er enige om, er at lærerne oppmuntrer dem til å si ifra hvis det er noe som er galt, og til å komme med egne synspunkter. Men dette er ikke det samme som å bli oppmuntret til å si ifra hvordan de har det, hvordan de kan tenke seg å ha det, og å ha innvirkning på egen skolesituasjon. En uttrykker det på denne måten: *”Nei, det har de aldri spurt meg om. De sier bare at vi skal sitte og jobbe”*. En annen elev sier han blir oppmuntret til å si ifra om det er noe, men han føler samtidig at lærer ikke lytter til det han sier:

”Jeg har hatt møte med læreren min, og hun har spurt meg om mange ting. Jeg sier ifra hvordan jeg har det, og hvordan jeg ønsker å ha det, men det har ikke forandret seg allikevel. Jeg kunne tenke meg at lærerne var annerledes, men de har sine regler å følge. De hører ikke på elevene”.

Kontakt og kommunikasjon er viktig for å etablere gode relasjoner, men det at lærere har forståelse for elevene og deres vansker er avgjørende for endring og utvikling. Det er kun en informant som blir oppmuntret til å si ifra hvordan han har det eller kan tenke seg å ha det. Dette opplever jeg er parallelt med tema jeg drøftet tidligere, hvor den overfladiske kontakten opplevdes grei, men den mer ekte og dypere kontakt og relasjon er mer krevende og vanskeligere å få til. Det er også mer krevende for læreren, både med hensyn til tid og egne ressurser, å involvere seg med elevene på en slik måte at de opplever å bli hørt og tatt med på råd. Det er dette Juul og Jensen (2003) kaller en god fagpersonlig kompetanse som de mener er viktig for å fastholde de pedagogiske verdiforestillingene.

Røkenes og Hanssen (2006) viser til ulike studier, bl.a av Maluccio og sier at det å føle seg forstått påvirker relasjonen, men at det også er viktig i seg selv for å skape endring. Dette er en sirkulær prosess. Hvis relasjonen blir svekket, kan det oppstå negative samhandlingssirkler (Maluccio referert i Røkenes og Hanssen, 2006).

Det å forstå elevene og deres vansker, er en kompetanse som bærer preg av profesjonalitet. Å utvikle oss slik at vi kan erkjenne egne følelser og reaksjoner er

nødvendig for å utvikle forståelse. Vi må være oss bevisst egne følelser, slik at disse ikke står i veien for vår forståelse av elevene. I denne gjenkjennelses- og erkjennelsesprosess ligger spiren til vår innlevelse i barnet. (Kinge, 1999). En av elevene i undersøkelsen beskriver å ikke bli lyttet til, og at hans ønsker og behov ikke blir tatt på alvor selv om han blir bedt å si noe om hva han har behov for. Juul og Jensen (2003) definerer profesjonell relasjonskompetanse blant annet som pedagogens evne til å ”se” det enkelte barn på deres egne premisser. I dette tilfellet ville det være at læreren lyttet til det eleven sa, møtte ham og viste forståelse for hans opplevelser og for hans ønsker. Juul og Jensen (2003) sier videre om verdien av det å ”se” at dette vil styrke barnets selvfølelse, og at barnets muligheter for å utnytte sin indre ansvarlighet økes. Gjennom dette vil også læreren bli tatt mer på alvor og nyte større respekt hos elevene. Dette er igjen en sirkulær prosess, som påvirkes bl.a av relasjonen mellom lærer og elev. En sirkulær prosess som dette samsvarer med hvordan man tenker ting henger sammen og påvirker hverandre i det sosialøkologiske perspektiv (Overland, 2007). Overført til eleven i min undersøkelse som ikke opplever å bli hørt, kan man tenke seg at det er en ubalanse i samspillet mellom ham og lærer. Det at lærer ikke hører og tar ham på alvor, gjør at han lett kan fortsette i det sporet han er, og det blir negative ringvirkninger. Ansvar for relasjonens kvalitet ligger hos den voksne, og i dette tilfellet hos lærer (Juul og Jensen, 2003; Nordahl m.fl., 2005).

4.3 Respekt og anerkjennelse

Respekt og anerkjennelse er begge forhold som har betydning for å utvikle en god relasjon. Positive tilbakemeldinger gjennom ros og oppmuntring er viktig for både barn og voksne. Opplevelse av respekt og anerkjennelse, kan betraktes som et grunnleggende behov hos alle mennesker (Nordahl m.fl., 2005). Dette hovedpunktet har fokus på elevens opplevelse av respekt, hvorvidt lærer er interessert i dem, liker dem og lytter til dem.

- **Opplevelse av respekt**

Elevene har ulike opplevelser av i hvor stor grad de føler seg respektert på skolen. Tre sier de føler seg godtatt og at de er ganske respektert, mens to sier de føler seg respektert av medelever, men ikke av lærerne. En av dem er tydelige på dette, og sier:

”Lærere føler jeg meg ikke respektert av, NN –lærer føler jeg meg ikke komfortabel med, hun liker jeg ikke for å være helt ærlig”.

Når eleven skal komme med eksempler på situasjoner hvor de føler seg godtatt og respektert, sier alle at de opplever dette, en eller flere ganger i uka, men de synes det er vanskelig å komme med eksempler. De fleste setter dette i forbindelse med situasjoner hvor de får ros og positive tilbakemeldinger på den jobben de har gjort. Det er kun en elev som har det relasjonelle perspektivet:

”Når jeg kan snakke med dem, og de lytter. Hvis jeg har et forslag og de hører på det forslaget, da føler jeg meg respektert”.

Dette er i tråd med det Ogden (2004) kaller en anerkjennende kommunikasjon, hvor eleven blir møtt og sett som den han er. Eleven føler seg respektert av læreren fordi han lytter, og ved å lytte oppnår læreren å bli respektert og opparbeider seg tillit hos elevene.

Jeg spurte også elevene om de har opplevd situasjoner hvor læreren ikke har behandlet dem med respekt. Det er kun en elev som ikke har opplevd dette. De andre har opplevd dette flere ganger i ulike situasjoner. En sier han ofte får negative kommentarer, spesielt fra en bestemt lærer. Noen elever sier de føler seg urettferdig behandlet, blir sendt ut på gangen eller blir ignorert og oversett. Det disse elevene opplever er en ikke-ankjennende kommunikasjon fra lærerens side. Det er dette Schibbye (2002) kaller en subjekt-objekt-holdning. Dette er det samme som Berger (2000) beskriver i sin undersøkelse hvor hun sier at lærere som prøver å oppnå respekt gjennom å bruke makt, oppnår det motsatte.

- **Vise interesse for eleven**

Flere av elevene svarer at læreren viser dem interesse. Det er når de skal ha hjelp til oppgaver eller lekser, altså når det er tale om faglige spørsmål. En av elevene sier at læreren er interessert i ham *”når jeg er flink”*. Da jeg spurte elevene om når og hva

slags tilbakemeldinger de får av lærerne, svarte fem av seks at det skjer når de har jobbet bra eller vært faglig flinke. Betyr dette at lærer har mye fokus på fag, og at elevene for det meste får tilbakemeldinger når de er flinke, eller klarer å jobbe bra? Elevene uttrykker imidlertid at skryt og ros er det de liker best, og de vil ha det når de har jobbet bra faglig. Dette kan bli en ”vinn – vinn” situasjon for både lærerne og elevene, og det er positivt at elevene opplever lærere som viser dem interesse. Lillejord (2000) beskriver denne faglige interessen som ”et faglig filter” som noe som ligger mellom læreren og elevene. Lærerne har fokus på hvordan de skal formidle det faglige stoffet til elevene, og det kan oppleves som et ”filter” i forhold til å kunne ”se” elevene som dem de er. Det er kun to elever som oppgir at de får positive tilbakemeldinger og ros når de oppfører seg bra eller er dyktige på andre områder.

”Ja, jeg får flere positive tilbakemeldinger i år. I fjor fikk jeg ingenting. Nå kan de si at jeg er flink, og har hatt en bra dag på skolen, og at det er bra og sånn”.

Imsen (2005) viser til amerikanske klasseromsobservasjoner. Disse viser at flinke elever roses forholdsvis oftere enn svake elever når de svarer riktig. De svake elevene får mindre oppmerksomhet i teoritimene, og de får mindre detaljert og adekvat feedback enn de flinke. I min undersøkelse var elevene opptatt av å få tilbakemeldinger av lærer på det faglige, og helst positive. Dette er et interessant fenomen. At elever med atferdsproblemer, og også sannsynligvis noe faglige problemer helst ønsker faglig respons. Kan dette ha sammenheng med at det er nettopp da de føler seg mest lik de andre elevene? De har jo mange erfaringer med kontakt og respons på atferden sin, men opplever kanskje å bli mer verdsatt og inkludert i gruppa ved å få faglig respons.

Jeg har tidligere nevnt begrepet lærerorientering som Overland (2007) bruker. Noen av utsagnene fra elevene i undersøkelsen min, kan tyde på at lærerne har et relativt sterkt fagfokus, når de sier at det er når de er flinke til å jobbe de får tilbakemeldinger. Overland (2007) sier det er de lærerne som har stort fokus på fag og er lite orientert mot elevene, som vil få de største utfordringene med elever med problematferd. Hvordan dette forholder seg i min undersøkelse, kommer ikke tydelig fram, men det

tyder på at lærerne har et relativt sterkt faglig fokus. Noen har også trolig et sterkt elev- og relasjonsfokus. Det er disse lærerne som vil ha størst mulighet for å oppnå respekt fra elevene (Overland, 2007).

- **Opplevelse av at lærer lytter til elevene**

Å være respektert, anerkjent og inkludert handler også om at de voksne rundt deg lytter når du har noe å formidle, både verbalt og nonverbalt. Flere elever opplever at noen av lærerne i en eller annen situasjon lytter til dem. En av elevene svarer diplomatisk og sier at *"de lytter i den grad de klarer"*. En annen sier det kommer an på hva slags saker det er, og en tredje sier *"det er mest kontaktlæreren min som gjør det"*. Her har elevene ulike referanser og opplevelser;

"Når de f.eks kommer og sier de har tenkt over en sak vi har snakket om, og at det er greit å gjøre det på den måten jeg foreslo, da føler jeg at de har hørt på meg, at de lytter til meg".

Det å lytte handler ikke bare om at lærer skal høre på hva elevene sier, men det handler også om å oppfatte budskapet i det eleven formidler. En av elevene i undersøkelsen uttrykker dette til å være når lærer hører på ham og gjør noe med det problemet han har. Det er dette Schibbye (2002) vil kalle en anerkjennende kommunikasjon, som hun beskriver å ikke være noe du har, men noe du *er*. Dette vises blant annet gjennom å snakke *med* elevene og ikke bare *til* dem. Elever som opplever at lærerne bryr seg om dem og tar seg tid til å lytte til dem, velger ofte en atferd som gjør at lærer liker dem (Nordahl, 2000).

- **Lærereens fokus på trivsel**

Trivsel er en annen faktor i det å bygge trygge og gode relasjoner. På spørsmål om læreren er opptatt av deres trivsel, svarer de ulikt. To svarer ubetinget nei på dette, mens de andre tror at lærer er opptatt av dette til en viss grad. De virker ikke helt overbevisende når de svarer:

"Nei, de prøver å gjøre sitt beste, tror jeg. Jeg opplever det. De spør vel ikke så mye om det, men de prøver å gjøre det sånn at jeg får til ting litt bedre".

En av elevene kom med en interessant uttalelse da jeg spurte om han trodde læreren var opptatt av han skulle trives på skolen. Da svarte han:

”Nei, jeg tror ikke de er så opptatt av at vi trives, men de er mer opptatt av at vi skal lære og få oss en utdanning”.

Dette er enda en uttalelse om at mye av lærerens fokus ligger på faglige prestasjoner.

- **Liker læreren eleven?**

Det å bli likt er vesentlig for alle mennesker. Det handler om å bli bekreftet og anerkjent, og det påvirker vår identitetsutvikling. Jeg spurte elevene om de tror lærerne liker dem, og om de merker at noen ikke liker dem. De fleste sier at de ikke har noen opplevelse av at noen ikke liker dem. Det er kun en som er litt nølende. Han sier:

”Jeg kan jo ikke si at jeg merker at hun ikke liker meg, men det er kanskje fordi jeg opplever at hun ikke respekterer meg. Så hvis hun kan vise litt mer respekt, jeg vet ikke.....”.

Allikevel er det kun tre som sier de tror læreren liker dem. De er heller ikke så overbevisende i sine uttalelser. De sier de mangler bevis for det. En sier at han ikke merker noe til at lærer liker ham, og da er han ikke sikker. En annen sier:

”Vet ikke helt, tror ikke kontaktlærer liker meg. Det var en gang hun bare stirret på meg og så noterte hun masse om meg”.

Dette er et eksempel på det Eide og Eide (2000) sier om nonverbal kommunikasjon mellom mennesker, og hvor viktig den er for selve relasjonen. Mindre enn halvparten av vår kommunikasjon er verbal. Dette betyr at den nonverbale kommunikasjon fra læreren som skjer gjennom blikk, bevegelser, smil, latter og det å være lyttende oppleves som anerkjennende eller underkjennende hos elevene.

Det å bli likt av en annen person, er et grunnleggende behov hos alle mennesker. Kan man kreve at en lærer skal like et hvilket som helst barn? Mange mener det er en forutsetning at man liker å være sammen med barn. Vi vet at de forventninger en lærer har til den enkelte elev, har stor betydning for hvordan eleven utvikler seg i undervisningen (Laursen, 2004). I dette perspektivet kan man kreve en profesjonell holdning fra lærerne om et positivt relasjonelt syn. Den utryggheten noen av elevene

uttrykker i forhold til om de tror lærer liker dem, vil kunne påvirke utviklingen deres. Dette tyder på at den eleven som får dette stirrende blikket fra lærer, lager seg forestillinger om at lærer ikke liker ham. Denne usikkerheten kan gjøre at denne eleven blir mer opptatt av å tenke på om lærer liker ham eller ikke framfor å konsentrere seg om faglige oppgaver. Psykiater Finn Skårderud (1998) peker på det samme universelle ønske og behov. Han sier:

”Jeg tror svært mye handler om å bli likt. Kanskje det er så enkelt. Vi trenger at noen setter pris på oss. Jeg tror mye av det jeg gjør, styres av at jeg vil at noen skal like meg. Godt voksen er jeg fortsatt håpefull om at min far skal sette pris på mye av det jeg presterer”(s.17).

Ungdom med problematferd har spesielt behov for å bli likt og sett. Selv om de viser problematferd i gitte situasjoner, er de ikke problematiske hele tiden. Det er svært viktig og helt avgjørende at også de får høre at de er likt, at de har flotte personlige egenskaper og at noen bryr seg om dem.

4.4 Relasjon til medelever

Det å ha venner og gode sosiale relasjoner til jevnaldrende, er en viktig drivkraft for den sosiale atferden (Ogden, 2002). Mange barn med problematferd har både mangelfulle skolefaglige og sosiale ferdigheter (Nordahl m.fl., 2005). For disse kan skoledagen være ekstra krevende og utfordrende. Dette hovedpunktet har fokus på hvordan elevene opplever sitt forhold til medelevene.

- **Har du venner på skolen?**

Alle elevene jeg snakket med sier de har mange venner på skolen. De fleste sier de har noen få bestevenner, og at de har venner på flere klassetrinn. På dette spørsmålet svarte de alle klart og kontant. Da jeg spurte dem hvordan de har det sammen med vennene sine og hva de gjør, sa en: *”Vi finner på masse, spiller basket noen ganger, og noen ganger bare prater vi”* Det var også noen som var tydelige på at de hadde det bra sammen med vennene sine.

"Jeg har det ganske bra. Vi går sammen i friminuttene, da går vi for å kjøpe mat f.eks, eller vi setter oss ned det sted, eller vi går bare rundt".

Elevene i min undersøkelse later til å ha gode venner på skolen. De har mange å være sammen med i friminuttene, og på uttalelsene ser det ut til at de føler seg likeverdige i forhold til vennene sine.

- **Hvordan kommer dere overens?**

Da jeg stilte spørsmålet hvor godt de kommer overens med medelever, fikk jeg et noe mer variert svar. En av dem sier han *"kommer godt overens med stort sett alle"*, mens andre sier det varierer.

"Noen ganger bra og noen ganger dårlig. Det er en som er skikkelig frekk og sånn. Han svarer frekt".

Elevene skiller på hvem de synes det er enklere å forholde seg til og snakke med enn andre. De fleste synes det er enklere å forholde seg til vennene sine. Dette begrunner de med at *"de kjenner dem bedre"*, eller *"vi forstår hverandre bedre"* eller

"de jeg er mest venn med er det enklest å snakke med fordi jeg kan stole på ham, og jeg vet hva slags person han er"

I disse svarene kommer de relasjonelle forholdene til syne. Elevene vektlegger relasjonelle termer som å stole på noen, kjenner dem bedre, forstår hverandre o.l. Noen av guttene nevnte også at jenter er enklere å forholde seg til og snakke med. En sier at *"det er ikke alt gutter prater med gutter om. Det er noe annet med jenter"*. En annen elev har samme erfaring og sier:

"Ja, det er vel noen jenter da. Noen venninner av meg. De lytter bedre. Hvis jeg prøver å si noe til kameratene mine, så snur de seg bare og er i en annen samtale".

Det at noen synes det er enklere å snakke med jenter er interessant. Det later til å være relasjonen som er viktig når den ene uttrykker at jenter er bedre til å lytte. I samhandling med andre vil man oppleve anerkjennelse fra den andre part ved at denne lytter til deg.

- **Følelsen av å være godtatt?**

De aller fleste elevene føler seg godtatt og at de har aksept av medelevene. De uttrykker dette gjennom hvordan andre oppfører seg mot dem, og at de blir inkludert i fellesskapet. En av elevene uttrykker det på følgende måte:

"Mye egentlig. De er positive. De begynner ikke å le når jeg sier noe. Dem bryr seg, og jeg bryr meg om dem også, så da blir det jo fifty-fifty".

Andre svar elevene kom med i denne sammenheng gikk på at de følte seg godtatt fordi; *"de sier hei når de går forbi"* eller *"de er høflige mot meg og sånn"* eller *"de tar meg med i grupper og sånn"*. Eleven føler seg sett av de andre, de blir inkludert i grupper og de blir behandlet likeverdig av de andre.

På spørsmål om de føler seg respektert, eller om det er noe de er populære på grunn av, hadde flere av elevene ferdigheter de følte seg bedre i enn andre.

- **Er du populær eller har "høy stjerne" for noe?**

Det å ha gode ferdigheter innenfor ulike fritidsaktiviteter, er populært blant ungdom. Dette kan det skåres høyt på i et sosialt fellesskap. Flere av elevene jeg spurte hadde nettopp dette. En sier:

"Jeg vet ikke helt, men det kan vel være at jeg kan noen ting på sykkel som ikke alle andre kan. Jeg sykler nemlig ganske mye på fritida".

En annen elev driver aktivt med turn på fritiden, og han seir:

"Ja, trampett. Vi hadde sånn elevinstruksjon, sånn at vi skulle lære de andre i turn. Da hadde jeg og en kamerat turn hvor vi viste noe til de andre. Da følte jeg at jeg fikk respekt for det".

En elev følte seg populær blant jentene, og synes dette var bra:

"Ja, det er noen jenter da. Ja, du kan si det sånn, men jeg vet ikke hvorfor jeg er populær, men de flørter og sånn. Ellers føler jeg meg godtatt som den jeg er".

Det å føle seg god til noe, populær for noe og nyte respekt for noe, er svært viktig for selvfølelsen og den sosiale kompetansen. Elevene i min undersøkelse svarer relativt positivt på spørsmålene vedrørende forholdet til venner og medelever. De fleste svarte at det er friminuttene og det å være sammen med venner som er det viktigste på

skolen. Dette samsvarer med en MMI undersøkelse fra 1999 som Nordahl (2000) henviser til. Der oppga elevene at venner var det viktigste ved skolen. Sørli og Nordahl (1998) fant tilsvarende funn i sin undersøkelse. Forholdet til jevnaldrende er svært viktig for alle barn, spesielt når de er i ungdomsalder. Det å tilhøre en gruppe og ikke føle seg utenfor gir mestring og selvtillit. Vennskap og tilhørighet i en gruppe er spesielt viktig i ungdomsalderen og kan betraktes som en forutsetning for løsriving og selvstendighet (Overland, 2007). De jevnaldrende kan i ungdomsalderen sees på som de dominerende signifikante andre (Frønes, 1994). Det å inneha god sosial kompetanse er inngangsporten for ungdom til å bli et medlem av ungdomsgruppa. Sosial kompetanse handler om å forstå koden for hvordan man oppfører seg i de ulike situasjoner (Helgeland, 1996).

Elevene i min undersøkelse hadde mest fokus på det relasjonelle aspekt i forhold til jevnaldrende. Det er viktig at de føler seg lyttet til, sett og forstått. Dette sier Sørli og Nordahl (1998) også noe om i sin undersøkelse hvor elevene vektlegger elementer som blant annet empati og initiativ som viktige i forhold til jevnaldrende. Noen av elevene i undersøkelsen min uttrykker at de synes det er enklere å snakke med jenter enn gutter. Dette har også med det mellommenneskelige aspekt å gjøre når de fremhever at de er gode til å lytte, og at man kan snakke om alt med jenter. Dette sier meg at elevene jeg intervjuet har behov for anerkjennelse og aksept. De er elever med vansker, og forskning viser at det er relativt høyt samsvar mellom problematferd og lav sosial kompetanse (Nordahl m.fl. 2005). Allikevel kommer det fram i elevenes uttalelser at de føler seg respektert og godtatt. Flere av elevene har ferdigheter utenfor skolen som de mestrer godt. Dette kan være med på å gi dem høyere sosial status. I slike sammenhenger kan lærer legge tilrette for at denne eleven får positiv oppmerksomhet og anerkjennelse av de andre. Dette er spesielt viktig for elever som står i fare for å bli stigmatisert av andre elever (Overland, 2007). Roland (2003) sier noe av det samme når han fremhever betydningen av lærerens oppgave i å ha blikk for elevens nisjetalenter.

Elevenes svar kan tyde på at de er svært opptatt av å få bekreftelse av medelever. De ønsker tilbakemeldinger og bekreftelser på at de er ok. Den viktige elev – elev

relasjonen er lite synlig i den formelle organisasjonen som skolen er, men de uformelle grupperingene som dannes i elevgruppen har stor innvirkning på samhandlingen i klasserommet (Fuglestad, 1993). I ungdomsskolen vil læreren være en viktig faktor i det å skape gode relasjoner elevene imellom. Det er ikke alle elever som mestrer dette selv, og det å ha sosial kompetanse på fagplanen, jobbe bevisst for å etablere gode vennskspsrelasjoner, gir et godt grunnlag for et positivt sosialt miljø (Nordahl m.fl. 2005).

4.5 Mestring og tilrettelegging

Å oppleve mestring er et grunnleggende behov hos alle mennesker. Det er den sosiale siden ved selvoppfatningen (Imsen, 2005). Dette hovedpunktet har fokus på når og i hvilke situasjoner elevene opplever mestring, og hva som skal til av tilrettelegging for at de skal bli mer motivert for skolen.

- **Hvilke fag liker du best?**

Elevene har ulike årsaker til de fagene de liker. Noen liker faget på grunn av interessen for det, mens andre sier det har noe med læreren å gjøre.

”Det må være engelsk det. For jeg har en allright lærer egentlig. Det har mye å si det. Og åssen han underviser”.

En annen elev sier noe av det samme:

”Samfunnsfag og engelsk. Jeg liker engelsk fordi jeg liker språk, og samfunnsfag liker jeg fordi læreren er bra”.

Andre elever har favoritter ut fra interesser, og en sier han er interessert i historie og Kr.l fordi det er spennende å høre historier. En av elevene har ikke noe favorittfag, og sier: *”Heimkunnskap kanskje, for det skjønner jeg noe av”.*

Elevene har forskjellige behov, og de prioriterer fag av ulike årsaker. Det å motivere elevene for fagene er krevende og utfordrende for lærerne. Allikevel kommer det fram at den relasjonelle faktoren og lærerens profesjonalitet kan spille en avgjørende rolle.

- **Når opplever du mestring?**

Mestring er en viktig faktor og opplevelse i skolehverdagen for alle elever. Mestring i skolen kan være flere ting. Det handler ikke bare om å mestre de faglige utfordringene. Borge (1996)) sier begrepet er flerfoldig og består av følelsesmessig mestring, atferdsmessig mestring og intellektuell mestring. De fleste elevene som fikk dette spørsmålet knytter dette opp til den intellektuelle mestringen og fagene. De uttrykker det på følgende måte:

”Hvis jeg får gode karakterer og sånn. Da har jeg en liten seiersfølelse, litt yess... nå har jeg fått det til”.

En annen elev sier:

”Hvis jeg klarer ting jeg ikke har klart før, for eksempel i matte og sånn. Hvis jeg ikke har lest så mye på ting, og så kan jeg det allikevel, eller hvis jeg får god karakter på prøver. Da blir jeg glad”.

En av elevene svarer spontant at han opplever mestring bare når han er hjemme. Han tenker seg litt om og sier:

”I timene, nei da får jeg ikke til noe spesielt...på data mestrer jeg noe da og det kan jeg fikse ganske fort. Det føles herlig egentlig”.

Den faglige mestringen er nok det som er mest nærliggende for elevene å formidle. Skolen handler for det meste om å utvikle bedre faglig kompetanse, og i ungdomsskolen blir man målt i forhold til faglige prestasjoner gjennom karaktersystemet. Men i følge Borge (1996) er mestringsbegrepet flerfoldig, og elevene kan vise mestring i noen situasjoner og ikke i andre. Mestring er et komplisert fenomen med mange aspekter. Det er mange faktorer som påvirker mestring og følelsen av å lykkes. Det er individuelle og relasjonelle påvirkningsfaktorer. Lærerne kan være med å fremme mestring, både i kraft av at de er voksenpersoner, men også i den rollen de innehar (Borge, 1996). Innenfor systemteorien er mestringsperspektivet, og det å ha fokus på elevenes ressurser grunnleggende (Nordahl m.fl., 2005). Bø (2000) hevder at man innenfor dette perspektivet skal gi elevene realistiske krav, og ikke krav de ikke makter. Det å få større kunnskap om mestring, vil også gi større forståelse for avvik, og i denne prosessen mot større mestring hos elevene kan skolen

bidra ved å ha oppmerksomhet , ikke bare på problemene, men også på mestringen (Borge, 1996).

- **Hva skal til for at du vil trives bedre, ha bedre motivasjon, og hvem kan gjøre noe med dette?**

Motivasjon og trivsel er viktige faktorer, og kan være en indikator på hvordan elevene har det på skolen og hvordan undervisningen er tilpasset de enkelte elever. I min undersøkelse var det kun en elev som sa han hadde det bra, og ikke så behov for noe forandring. Flere av elevene svarte at læreren måtte forandre seg eller kanskje aller helst slutte. En av dem sier:

”At lærerne tar mer hensyn til at jeg har problemer og sånn, og at de kan lære meg på en litt annen måte. De kunne gitt meg litt andre oppgaver og vist meg litt bedre hvordan jeg skal gjøre det”.

En av elevene sier: *”At lærerne skal forstå meg...men det gjør dem ikke”.* En annen elev blir stille når jeg spør om dette. Han sier: *”Gi læreren sparken...nei det er vel ikke så greit, men det er kjedelig”.* Flere av elevene sier også noe om at de ønsker seg *”Mindre bråk og mindre grupper”* eller *”Ta pause litt oftere”.* Det kommer fram at de har ønsker og klare meninger om hva som skal til for at de skal få bedre motivasjon og trivsel. Da jeg spurte dem om hvem som kan gjøre noe med dette, svarer de aller fleste at det må både være lærer og dem selv som kan gjøre noe. Denne uttalelsen vitner om at de ser muligheter for forandring, men at det må være et samarbeid mellom dem og lærerne. Forandringene elevene ønsket seg var av både organisatorisk karakter, men også i høy grad handlet det om lærerens profesjonalitet og evne til å ta elevene på alvor. Det handler om å være opptatt av eller interessert i elevene (Overland, 2007). Det handler om å fremheve den viktige personlige komponenten i den profesjonelle lærerrollen (Imsen, 2005). I følge elevene i min undersøkelse, er det den komponenten de etterlyser. Jeg tror at når læreren og elevene har etablert en god relasjon og fått god kontakt, vil samarbeidet og veien til trivsel og motivasjon være enklere å se.

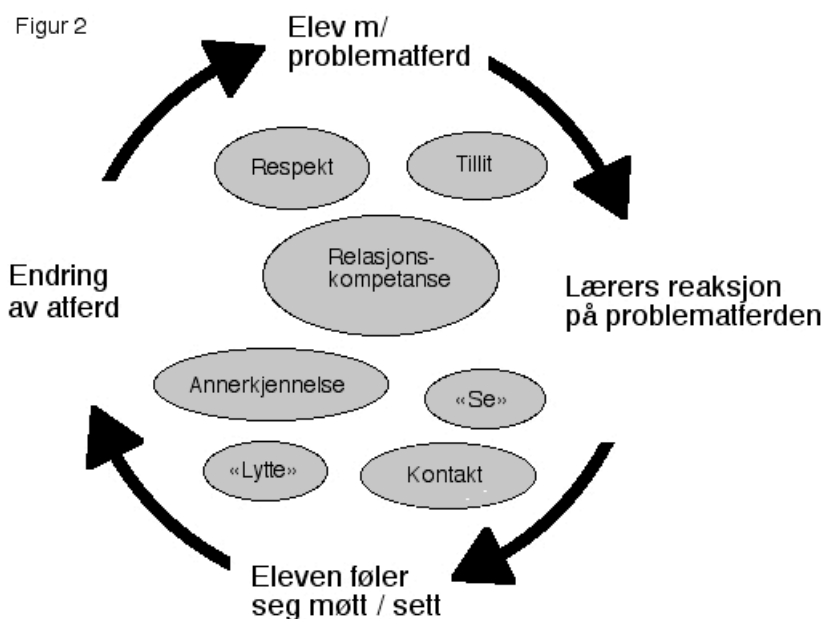
5. Oppsummering og refleksjon

Å skrive en masteroppgave er en omfattende, men spennende prosess. Min oppgave omhandler et tema som har mange perspektiv og mye teoritilfang. En av mine utfordringer har derfor vært å velge vekk både teori og metode i tilnærmingen til oppgaven. Oppgaven har sine rammer, og det gir meg begrensede muligheter for å få med alt som er relevant.

Mitt utgangspunkt for oppgaven, var i hovedsak å få fram elevenes egen stemme og opplevelse av hvordan skoledagen deres er. Det å ta deres perspektiv, bringe fram deres fortellinger, har for meg vært det viktigste. Jeg har et ønske og en idé om at det skal være et viktig bidrag til oppgaven om hvordan man møter ungdom med problematferd, slik at man kan tilrettelegge på en best måte for disse elevene i dagens skole.

Da jeg startet med oppgaven, hadde jeg et bilde av hvordan skolehverdagen så ut for elevene jeg beskriver. Dette bildet hadde jeg dannet meg ut fra den erfaring jeg har med ungdomsskoler, samtaler med elever, foreldre og lærere. Bildet er skissert ved Figur 1, side 9.

Etter at oppgaven er gjennomført sitter jeg igjen med noe av det samme bilde, men det er mer utfyllende og klargjørende. Elevene har gjennom sine historier og opplevelser gitt meg svar på hva som er vesentlig i deres skolehverdag. Dette har jeg forsøkt å illustrere gjennom boblene i midten av sirkelen, Figur 2, side 77, og som jeg ser på som kjernen i få til endring og utvikling for elever med problematferd. Livet i klasserommet, og hva som påvirker og er utløsende faktorer for det som skjer, er svært komplekst. Jeg har vært innom mange av faktorene som er betydningsfulle, men det vil alltid være individuelle og relasjonelle faktorer som påvirker.



5.1 Refleksjoner og viktige funn

Som beskrevet over, er det mange faktorer som påvirker livet i skolen, og ikke minst elevenes opplevelse av denne. Til tross for at det er seks forskjellige ungdommer som har fortalt om sin opplevelse, ser jeg noen temaer og faktorer som er sammenfallende hos flere av ungdommene når de beskriver skoledagen sin. Jeg har valgt ut 3 temaer fra funn i min oppgave, og som jeg ser som viktige for elever med problematferd. Disse temaer tenker jeg er viktige utgangspunkt for hvordan man kan gjøre skoledagen best mulig for disse elevene, men også generelt for alle elever.

5.1.1 Elevenes opplevelse av seg selv

Elevene har et ønske om å ikke være annerledes. De ønsker å være lik de andre, og liker ikke å være beskrevet med vansker. En av elevene sier det går innpå ham. Dette vil kunne påvirke selvbildet og selvoppfatningen til eleven. Elevens selvoppfatning dannes, som tidligere nevnt gjennom et samspill mellom ytre reaksjoner fra andre og indre tanker om oss selv – en speilingsprosess.

Elevene føler seg stigmatisert og plassert inn i en rolle. De roller som befestes i et skolesamfunn kan bli værende over lang tid. Virkelighetsbilder konstrueres og rekonstrueres i samhandling mellom elev og lærer (Lillejord, 2000).

Elevene vet ikke helt selv hva de skal gjøre for å få til endring i skoledagen sin, atferden sin. De er avhengige av andre, selv om de også ser at de kan gjøre noe selv. Hvordan få til en endring, hva skal til, og hvem skal ta initiativet? Initiativet bør lærer ta. Lærer er den voksne, den som pr. definisjon har ”makten” i skolen, og som har ansvaret for relasjonen. Ved å lytte til elevene, slik jeg har gjort i min undersøkelse, vil noen av svarene komme av seg selv. Elevene har dem.

Forholdet til medelever er positivt sett med mine elevers øyne. Flere av dem har ferdigheter de er gode på. De holder på med aktiviteter som andre synes er positive og spennende, og de får vist fram noe de mestrer. De viser sider av seg selv som ikke handler om problematferden. Gjennom dette er de med på å befeste et positivt bilde som er mer mangfoldig enn det som allerede er etablert. Dette er svært interessant og viktig. Disse nisjeferdighetene bør lærerne gripe tak i og dyrke frem hos elevene. Vi er alle gode på noe, og alle elever er mer enn problematferden sin. Denne holdingsendring, disse brillene som er nødvendige for at lærere og medelever skal se dette, bør brukes oftere.

5.1.2 Lærerens profesjonalitet

Lærerens profesjonalitet består av flere elementer. De skal være dyktige til å undervise, de skal kunne planlegge og organisere og ikke minst skal de ha fokus på relasjonen til eleven. Flere av elevene i min undersøkelse uttrykte at lærer hadde mye fokus på undervisningen, og det faglige. De opplevde også at lærer reagerte på deres problematferd ved å blant annet sende de ut og vekk fra klasserommet. Det kan tolkes som om de fraskriver seg ansvar og ber noen andre ta seg av elevene som skaper bråk og uro. De tar ikke ansvar som klasseleder og som ansvarlig for relasjonen. Dette vil påvirke lærers profesjonelle rolle, evne til å oppnå respekt og tillit og til å kunne skape en god relasjon til elevene det gjelder.

Noen av elevene beskriver også lærere som er profesjonelle og dyktige. Det er spesielt en elev som beskriver å ha god kontakt med kontaktlærer. Lærer veileder eleven i hvordan komme seg ut av konflikter, og eleven sier at lærer forstår og lytter. Det er kvalifikasjoner en dyktig og profesjonell lærer bør ha, og det er tegn på at elevene observerer og verdsetter lærere som vektlegger relasjonen dem imellom.

5.1.3 Relasjonens betydning

Det som går igjen i svarene til de fleste elevene i min undersøkelse, er viktigheten av det relasjonelle aspekt mellom lærer og elev. På grunn av sitt utgangspunkt som elever med problematferd, er dette en sårbar gruppe og de er vare for lærernes reaksjoner og atferd overfor dem. De nevner lærere som ikke ser dem, forstår dem, liker dem, lytter til dem eller anerkjenner dem. Men de nevner også episoder eller lærere som ser, forstår og respekterer dem. Det å bli tatt på alvor, at lærerne gjør noe aktivt for å endre elevenes situasjon, oppleves av enkelte som å ha en lyttende og anerkjennende lærer. Elevene opplever å ha kontakt med lærerne sine, men de sier samtidig at den nære og dypere kontakten, kan være fraværende. Det at lærerne bruker tid til elevene, lytter og anerkjenner dem, kan til tider være manglende. Lærernes arbeidssituasjon er krevende og kan være stressende. Det er derfor forståelig at tiden blir knapp mange ganger. Allikevel vet vi at det å bruke tid på å etablere kontakt og gode relasjoner til elevene, og kanskje spesielt til elever med vansker, vil være avgjørende for videre jobbing og det å bygge positiv selvoppfatning og mestring i en skole.

5.2 Veien videre

De tre hovedpunkter jeg har oppsummert mine funn i, sier meg at det er komplekst og utfordrende å være elev og lærer i skolen. Skal vi tenke fremover, og komme videre, må vi handle og vi må være oss bevisst hvilken vei vi skal gå. Som medarbeider i hjelpeapparatet ser jeg det også som min rolle å være med å påvirke prosessen for å bedre situasjonen for denne gruppen elever.

Det å endre perspektiv, ha større fokus på de relasjonelle forhold (Figur 2), i stedet for å fortsette i de sirkulære prosesser som ikke fører til endring, men en stadfesting av det samme, krever samarbeid og selvinnsikt. Med samarbeid mener jeg at lærere og hjelpere står sammen med eleven og deres foresatte i et målrettet arbeid. Samtidig tenker jeg et svært viktig punkt vil være at lærere gis mulighet til å bli kjent med seg selv som både lærer og menneske. Det er ifølge Schibbye (2002) først når vi kjenner oss selv, vi virkelig kan forstå verden og våre medmennesker. Det å ha forståelse og innlevelse i elevenes situasjon vil være en plattformen og et godt utgangspunktet for den viktige etableringen av kontakt og grobunnen for en god relasjon.

Det er nettopp det en av mine informanter opplever når han sier at *”Kontaktlæreren min er enklest å snakke med. Hun forstår meg. Hun snakker på den måten jeg forstår, og hun forstår det jeg sier”*. La denne uttalelsen være et bilde på en god og positiv opplevelse fra en elev. Med dette som utgangspunkt vil elever og lærere gå en bedre skolehverdag i møte.

Kildeliste

Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon (1980): "Bind 9". Oslo: Kunnskapsforlaget.

Bae, Berit (1996): *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Bae, Berit (1992): "Relasjon som vågestykke - læring om seg selv og andre". I: *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Berit Bae. og Jan Erik Waastad (red). Oslo: Universitetsforlaget.

Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bayer, Søs (1997): "Relasjoner-en pedagogisk kompetanse". I: *Pedagogens kompetanser* Daniela Cecchin og Else Sander (red). Oslo: Pedagogisk forum

Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Berger, Anne-Harriet (2000): *Som elevene ser det. Hva får elevene til å bråke eller lære?* Oslo: Cappelens Forlag.

Bjørnsrud, Halvor (1999): *Den inkluderende skolen. Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Borge, Anne Inger H. (1996): "Mestring." I: *Forebyggende arbeid i skolen – en pedagogisk utfordring. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Helgeland, Ingeborg Marie (red.). Oslo: Kommuneforlaget.

Bø, Inge: (2000): *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget

- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, Hilde Larsen (2003): *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Danielsen, Anne Grete (2005): "Elever som opplever motgang. Skolens mulighet til å fremme positiv utvikling". I *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, nr. 3, s. 72-77.
- Eide, Hilde og Tom Eide, (1996): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fog, Jette (2004): *Med samtalen som utgangspunkt, det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Frønes, Ivar (1994): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, Otto Laurits (1993): *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Helgeland, Ingeborg Marie (1996): "Planlegging og tilrettelegging av opplæring for barn med sosiale og emosjonelle vansker". I: *Forebyggende arbeid i skolen – en pedagogisk utfordring. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Ingeborg Marie Helgeland (red.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Holter, Harriet og R. Kalleberg (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2005): *Elevers verden. En innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, Eva, Erling Kokkersvold og Liv Vedeler. (1994): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, Eva (1995): *Lille Per altfor vill, lille Kari altfor snill. Barn med sosiale og emosjonelle problemer i barnehage og skole*. Oslo: Sebu Forlag.

Juul, Jesper og Helle Jensen (2003): *Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Kinge, Emilie (1999): *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kinge, Emilie (1997): *Empati i spesialpedagogisk praksis*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo,

Kvale, Steinar (1999): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996). Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.

Laursen, Per Fibæk (2004): *Den autentiske læreren. Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lillejord, Sølvi (2000): *Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning – en analyse av aktørperspektiver*. Avhandling fremlagt for dr. philos.-graden ved Det psykologiske fakultet. Universitetet i Bergen.

Maxwell, Joseph A. (2005): "Understanding and Validity in Qualitative Research". ss. 279-300. I: *Spesialpedagogikk, SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk Master*. s. 25-48. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Unipub.

Mossige, Jan G. (2005): "Respekt og toleranse i skolen". I: *Skolepsykologi*, nr.7, årgang 40. s. 3-7.

Nordahl, Thomas (2000): "Ungdomsskolen i et elevperspektiv". I: *Tre års kjedsomhet*. Gunnar Grepperud (red.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, Thomas., Mari-Anne Sørli, Terje Manger, og Arne Tveit (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Ogden, Terje: (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Ogden, Terje (2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Ogden, Terje (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport '98. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Olweus, Dan (1992): *Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva kan vi gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Overland, Terje (2007): *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Pedagogisk – psykologisk ordbok (1996) 2. utgave. Oslo: Kunnskapsforlaget Aschehough – Gyldendal

Roland, Erling (2003): *Elevkollektivet*. 3.utgave. Stavanger: Rebell forlag.

Rosenberg, Morris: (1979): *Conceiving the self*. Florida: Krieger Publishing Company.

Røkenes, Odd Harald og Per-Halvard Hanssen (2006): *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Schibbye, Anne-Lise Løvlie (2002) : *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, Einar.M og Sidsel Skaalvik (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skau, Greta Marie (1998): *Gode fagfolk vokser... Personlig kompetanse som utfordring*. Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.

Skårderud, Finn (1998): *Uro. En reise i det moderne selvet*. Oslo: Aschehoug & Co.

Stern, Daniel N. (1995): *Barnets interpersonelle univers. Det 0-2-årige barn i et psykoanalytisk og utviklingspsykologisk perspektiv*. 2. utgave København: Hans Reitzels Forlag.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Det kongelige kunnskapsdepartement.

Sørli, Mari-Anne (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.

Sørli, Mari-Anne og Thomas Nordahl (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Wormnæs, Odd (1993): *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Wormnæs, Odd (2005): "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk". I: *Spesialpedagogikk, SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk Master*. S. 223-242. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Unipub.

Vedeler, Liv (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Aasen, Petter, Birgit Nordtug, Sigrun K. Ertesvåg og Birgit Leirvik (2002):
"Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse. Oslo: Cappelens Forlag.

VEDLEGG

1. Intervjuguide
2. Brev til ungdomsskolene om gjennomføring av undersøkelsen
3. Forespørsel om deltakelse i undersøkelse
4. Godkjenning av undersøkelse fra NSD
5. Prosjektvurdering fra NSD

Intervju – guide i forbindelse med masteroppgave med arbeidstittel:

Hvordan opplever elever som er henvist PPT på grunn av problematferd, sin skolehverdag.

- intervju med 6 elever i ungdomsskolen

06.01.07

Innledning:

Få kontakt med eleven og forklare hensikten og formålet med intervjuet. Si noe om rammene, strukturen og tiden vi skal bruke på intervjuet. Fortelle at intervjuet vil bli tatt opp på "bånd" og grunnen til det.

Innledende spørsmål:

- Du er henvist PPT fordi du har vansker med(konkretiser det som står i henvisning). Hva tenker du om at du beskrives å ha disse vanskene? Hvordan opplever du det?
- Fortell meg om en vanlig skolehverdag.
- Hva liker du best på skolen?
- Hva liker du ikke så godt på skolen?

Spørsmål:

Vedr. Vanskene deres:

- Når du kommer opp i en konfliktsituasjon, når ting er vanskelig hva gjør du da? Kan du beskrive, si litt om det?
- Hva handler det egentlig om når du reagerer med å bli.....
- Har du noe tanker om hvorfor det blir sånn? Fortell.
- Hvordan føler du deg da?
- Hvordan reagerer andre på det som er vanskelig og på din måte å reagere på?
- Hvordan skulle du ønske at det var?
- Hva skulle du ønske at du hadde gjort?
- Hva skulle du ønske at andre hadde gjort?

1. Relasjon / kommunikasjon med lærer

- 1.1. Hvordan opplever du selv kontakten med lærerne dine?
- 1.2. Når og i hvilke situasjoner snakker du med dem i løpet av dagen?
- 1.3. Hvor godt kommer du overens med lærerne?
- 1.4. Er det noen lærere du syntes det er enklere / vanskeligere å snakke

med enn andre, og hvorfor det, tror du?

- 1.5. Kan du si noe om hvordan lærerne reagerer når du oppfører deg problematisk, eller gjør noe de ikke ønsker at du skal gjøre?
- 1.6 Kan du si noe om hva slags oppførsel / atferd lærerne reagerer på?
- 1.7 Hva er din reaksjon når lærer reagerer på det du gjør?
- 1.8 Hvordan opplever du at lærerne forstår deg og din situasjon på skolen?
- 1.9 Hvordan viser de at de har forståelse for de vanskene du har?
- 1.10 I hvilken grad opplever du at lærerne spør deg om du kan si noe om hvordan du har det, og hvordan du kan tenke deg å ha det?
- 1.11 Blir du oppmuntret til å komme med egne synspunkter, til å si ifra? Evt. når og på hvilken måte, i hvilken situasjon

2. Relasjon / kommunikasjon med jevnaldrende

- 2.1. Har du mange venner her på skolen? Fortell.
- 2.2. Kan du fortelle meg om hvordan du har det sammen med vennene dine og hva dere gjør?
- 2.3. Hvor stor innvirkning har du på det du gjør i friminuttene sammen med andre, er du med på å bestemme hva som skjer?
- 2.4. Hvor godt kommer du overens med de andre elevene?
- 2.5. Er det noen av medelevene du syntes det er enklere å snakke med enn andre, og evt. hvorfor det tror du?
- 2.6. Kan du si noe om hvordan medelevene reagerer når du oppfører deg problematisk?
- 2.7. I hvor stor grad føler du deg godtatt, akseptert av medelevene, og hvordan merker du det?
- 2.8. Kan du fortelle meg om det er spesielle ting du opplever du blir respektert for, er populær for, har ”høy stjerne for” blant medelevene?
- 2.9. Kan du si noe om hvor trygg du føler deg på skolen, evt. Hvorfor eller hvorfor ikke?

3. Respekt, anerkjennelse, verdsetting, inkludering

- 3.1** I hvor stor grad føler du deg godtatt som den du er, inkludert, respektert her på skolen?
- 3.2** Er det i spesielle situasjoner du opplever dette ? Fortell
- 3.3** Hvorfor / hvorfor ikke, tror du?
- 3.4** Kan du komme med noen eksempler på hvordan lærerne viser at de respekterer deg og får deg til å føle deg verdsatt / anerkjent? Hvor ofte opplever du dette?
- 3.5** Er det situasjoner hvor lærer ikke behandler deg med respekt, - hva skjer da?
- 3.6** Er det ofte du opplever disse situasjonene?
- 3.7** Kan du fortelle / beskrive og komme med eksempler på når og hva slags tilbakemeldinger du får mest av fra lærerne, (er det når du har gjort det bra faglig? Sosialt? Eller når du har gjort noe lærer ikke syntes du skulle gjøre?)
 - 3.7.1** Hva liker du best at lærerne gir av tilbakemeldinger?
 - 3.7.2** Hva liker du dårligst / minst?
- 3.8** I hvor stor grad viser lærerne deg interesse, og når gjør de det?
 - 3.8.1** Tar de hensyn til dine følelser, meninger og opplevelser ?
 - 3.8.2** Føler du at de lytter til deg? Kan du si noe mer om det?
 - 3.8.3** Hvordan / hva gjør de da?
- 3.9** I hvor stor grad føler du at du er en del av gruppa / klassen din?
- 3.10** Kan du si noe om dine opplevelser i de situasjonene, og hva du føler da?
- 3.11** I hvor stor grad er læreren opptatt av at du trives på skolen. Kan du si noe om hvordan du merker det?
- 3.12** Tror du læreren liker deg, hvordan og hvor ofte merker du det?
- 3.13** Opplever du at noen lærere ikke liker deg, og hvordan merker du det?
- 3.14** Konflikter –
 - 3.14.1** Er du ofte i konflikter? Hvor ofte?

- 3.14.2 Hva handler de om?
- 3.14.3 Hvorfor oppstår de?
- 3.14.4 Hva opplever du når du er i en konflikt?
- 3.14.5 Hvordan reagerer lærerne?
- 3.14.6 Hvordan føler du deg behandlet i konflikter?

4. Tilrettelegging og mestring

- 4.1 Hvordan tilrettelegger lærerne undervisningen for deg slik at du skal lykkes på skolen? Blir du tatt med på råd?
- 4.2 Hva gjør og sier lærer når han ser at du strever med faglige utfordringer ?
- 4.3 Hva gjør og sier de når du strever med sosiale utfordringer?
- 4.4 Hvordan kan du tenke deg at det skal være på skolen for at du skal trives best mulig og at du får jobbet best mulig?
- 4.5 Hvilke fag liker du best?
- 4.6 Hva syntes du at du er flink til faglig?
- 4.7 Hva strever du mest med faglig?
- 4.8 Får du hjelp når noe er vanskelig faglig?
- 4.9 Hva slags type hjelp får du?
- 4.10 Når føler du / opplever du mestring? Fortell.....og beskriv gjerne hvordan det føles og hvordan du har det da?
- 4.11 Hva skal til for at du vil trives bedre, ha bedre motivasjon, og hvem kan gjøre noe for at det skal bli sånn?
- 4.12 Tror du at du kan få den hjelpen du trenger, få det som skal til for at du får det bedre på skolen?
- 4.13 Når du ser framover i tiden, om 5 år, hvordan har du det da, og hva gjør du da?

Avsluttende spørsmål:

- Kan du fortelle meg om en situasjon / opplevelse her på skolen du husker godt fordi det var en god opplevelse.
- Kan du fortelle meg om en situasjon / opplevelse her på skolen fordi det var en dårlig /negativ opplevelse.
- Hvilke opplevelser er det flest av, de gode eller dårlige?

Avslutning av intervjuet:

Gi tilbakemelding til eleven om hvordan det har gått. Være åpen for spørsmål fra eleven, og spørre om hvordan eleven opplevde intervjuet.

Grete Djupvik Smedsrud
Jungerveien
3320 Vestfossen
tlf. 92265128

Til
XX ungdomsskole
v/ rektor NN

Søknad om tillatelse til å foreta undersøkelse ved Hokksund ungdomsskole.

I forbindelse med mitt Masterstudie i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, ønsker jeg i løpet av januar / februar 2007 å foreta noen elevintervju ved Deres skole.

Jeg ønsker med denne henvendelsen å be om tillatelse til å gjennomføre disse intervjuene på Deres skole.

Temaet for oppgaven er ”Hvordan opplever elever som er henvist PPT på grunn av problematferd, sin skolehverdag”

Undersøkelsen er tenkt å omfatte 6 ungdommer i ungdomsskolen. Jeg vil benytte kvalitativt intervju som metode.

Utvelgelsen av de aktuelle intervju-objektene vil bli gjort ut fra min arbeidspraksis som PPT ansatt, og i samråd med foresatte og elever.

For å kunne ivareta anonymiteten, vil skole og elever anonymiseres gjennom undersøkelsen. Ingen opplysninger vil kunne spores tilbake til enkeltpersoner eller skole.

I tillegg vil det innhentes godkjenning fra datatilsynet om gjennomføring av en slik oppgave.

Er det behov for ytterligere informasjon eller opplysninger i forbindelse med behandling av denne søknaden, er jeg å treffe på ovennevnte telefon.

Dersom behandlingen av slike søknader skal gjøres av en annen instans enn rektor, tillater jeg meg å be om at denne søknaden videresendes.

Vestfossen 10. desember 2006

Grete Djupvik Smedsrud
student

Grete Djupvik Smedsrud
Jungerveien
3320 Vestfossen

Forespørsel om å delta i intervju

Jeg er student ved Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og skal inneværende år skrive en masteroppgave.

Temaet for oppgaven er hvordan elever opplever å bli møtt i sin skolehverdag. For å finne ut av dette ønsker jeg å foreta en intervjuundersøkelse av seks elever i ungdomsskolen. De elevene jeg velger ut er henvist PPT på grunn av problematferd.

Det som er viktig for meg i denne undersøkelsen, blir å få fram elevens "stemme", få fram deres beskrivelse og opplevelse av deres skolehverdag.

Oppgavens arbeidstitel og tema er:

Hvordan opplever elever som er henvist PPT på grunn av problematferd, sin skolehverdag.

-intervju med 6 elever i ungdomsskolen

Bakgrunn og tema i prosjektet:

Bakgrunn for valg av tema knytter seg til mitt arbeid som spesialpedagog i en PP-tjeneste. Her står jeg ofte overfor problemstillinger og utfordringer knyttet til forholdet mellom lærer og elev. I min oppgave velger jeg å ha fokus på elevene, og i denne sammenheng elever som er henvist oss på grunn av problematferd. Bakgrunn for at jeg velger denne elevgruppen ligger først og fremst i min praksis, men også i nysgjerrigheten om å få en bedre forståelse for nettopp denne gruppen med elever, og å få høre deres egen opplevelse av det som skjer på skolen. Dette er en økende gruppe i omfang, det er en utfordrende gruppe og det er en utsatt gruppe.

Spørsmålene elevene får vil dreie seg om hvordan de synes det blir tilrettelagt for dem på skolen, når og i hvilke situasjoner de opplever mestring deres kommunikasjon med lærer og medelever, deres opplevelse av anerkjennelse osv.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent 1 – 1 ½ time, og vi blir enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med, og du / dere har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og de anonymiseres og slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2007.

Dersom du / dere har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du / dere skriver under på den vedlagt samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Er det ønskelig, kan dere på forespørsel få intervju-guiden til gjennomlesing.

Hvis det er noe du lurер på kan du ringe meg på 922 65 128, eller sende en e-post til greteds@yahoo.no

Min veileder i prosjektet er Hilde Larsen Damsgaard.

Studien er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Vestfossen, 21. Oktober 2006

Med vennlig hilsen

Grete Djupvik Smedsrud

Samtykkeerklæring

- Vi har fått bakgrunnsinformasjon og er informert om prosjekt - beskrivelsen til gjeldende masteroppgave, og gir tillatelse til at vårt barn / ungdom deltar i ovennevnte prosjekt.
- Vi gir tillatelse til at prosjektleder gjør intervju og bruker lydopptak som hjelpemiddel for å samle informasjon til bruk i masteroppgaven.
- Vi samtykker i at lydopptakene og andre opplysninger som innhentes i prosjektperioden kan oppbevares etter gjeldende regler gitt av Datatilsynet. Ved prosjektets avslutning vil lydopptakene slettes.
- Vi er kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig og at vi på ethvert tidspunkt kan trekke oss og også få slettet lydopptak og evt. annen innhentet informasjon.
- Vi forutsetter at undersøkelsen er anonymisert og at regler om taushetsplikt og konfidensialitet følges.

Sted, dato:.....

.....
Underskrift av intervjuobjekt

Telefonnummer:.....

Sted, dato:.....

.....

Underskrift av foresatte

Sted, dato:.....

.....

Underskrift av foresatte

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hilde Larsen Damsgaard
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1072 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 04.12.2006

Vår ref: 15667/SM

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.10.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

15667	<i>Den vanskelige skolehverdagen, - min virkelighet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hilde Larsen Damsgaard</i>
Student	<i>Grete Djupvik Smedsrud</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

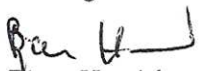
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringskjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/database/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2007 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Grete Djupvik Smedsrud, Jungerveien, 3320 VESTFOSEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning, NSD

Prosjektvurdering - Kommentar

15667

Ombudet legger til grunn at rekruttering av utvalget er klarert med ledelsen ved respektive PPT og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling som finner sted.

Det legges videre til grunn at utvalget informere om alle sider av prosjektet og at følgende opplysninger fremgår av informasjonsskrivet, jf. telefonsamtale med prosjektleder 04.12.2006:

- navn på veileder
- at foresatte kan få forelagt intervjuguide
- at prosjektet er tilrådd av (isteden for meldt til) personvernombudet

Ombudet ber om at revidert informasjonsskriv ettersendes.

Det registreres sensitive personopplysninger, jf. personopplysningsloven § 2 8 c).

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, navneliste og opptak slettes. Prosjektslutt er satt til 31.12.2007.